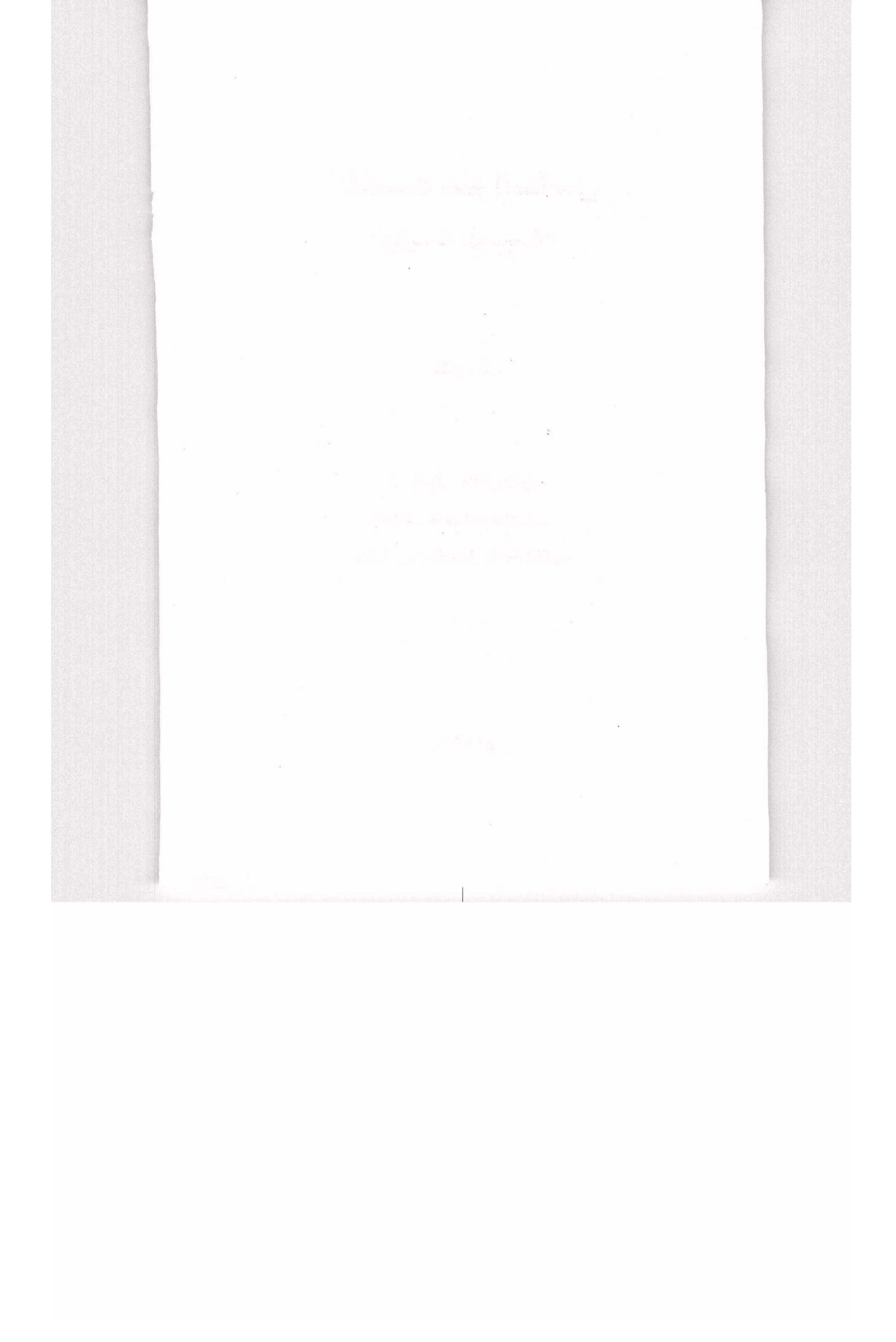
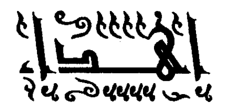
اللغـــه عند الطفـــل
"رؤيـــة نفسيـــه"

تأليـــف

د. جمال مختار حمزه
استاذ مساعد الصحة النفسه
كلية رياض الاطفال جامعة القاهره

١٩٩٩م





إلى روح والدي

الأستاذ الدكتور مختار حمزه

رائد علم النفس

رحمه الله وجعل الجنة مثواه.

مقدمة

يتعقد المنهج العلمى وتتشعب طرقه بتعقد الموضوع الذى يتناوله البحث. فإذا كان الموضوع جامداً ثابتاً فدراسته التجريبيه تكون أيسر مما لو كان قابلاً للنمو والتطور. وكلما تعددت العوامل المعينة لظاهره ما وتضافرت فى شبكة معقدة من العلاقات ازداد البحث العلمى صعوبة واقتضى الاستعانة بطرق بحث خاصة تتلاءم مع ما تتميز بها الظاهرة من تطور أوجهها وتشابك العلاقات التى تعينها.

ووظائف الكائن الحى وتطور مظاهره السلوكية تتطلب اصطناع منهج علمى خاص يسمح بتتبع نشأه السلوك والكشف عن صوره المختلفة المتلاحقة فى الزمن، المتجهة فى حركة تكاملها نحو تحقيق الوظائف فى أكمل صورة لها. تتبع من جهة، وتطلع من جهة أخرى، تتبع مراحل النمو منذ بزوغ المراحل الأولى ورصد أثار الماضى خلال الأبنية الجديدة التى بظهورها تميز بين المراحل المتتابعة على الرغم من تداخلها، ثم من ثنايا هذه الحركة التطورية التى تدفع بالكائن الحى نحو النمو والارتقاء، الكشف عن خطة النمو والارتقاء بالتطلع إلى الأشكال السلوكية التى ستحققها إمكانيات الكائن الحى الفطرية بتفاعلها مع التأثيرات البيئية والبواعث الاجتماعية. وليس المنهج التكاملى، وهو المنهج السائد الأن فى الدراسات السيكولوجية والاجتماعية، سوى التأليف الحى

بين النظرة التتبعية والنظرة التطلعية بشرط ارتباطهما بمقتضيات كل موقف من المواقف السلوكية التى يتكون منها تاريخ كل فرد.

ويكفى أن نلقى نظرة سريعة إلى اللغة لندرك على الفور أن دراستها لا يمكن أن يقوم إلا على المنهج التكاملى إذ لا بد من تضافر عدد كبير من العوامل الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية لكى تنشأ اللغة وتتطور حتى تصبح أداة ممتازة للتعبير والاتصال بالآخرين. فجذور اللغة الصوتية متغلغلة فى الأبنية الجسمية، لا فى الجهاز التنفسى والصوتى فحسب بل فى الجسم كله من حيث هو منبع الدوافع البيولوجية الأولية المعينة للاستجابات السلوكية الحركية، وليست اللغة فى بادئ الأمر سوى سلوك حركى من نوع خاص. غير أن الميكانيزمات الفسيولوجية وما وراءها من دوافع بيولوجية لاتكفى لتفسير اللغة البشرية، فلا بد من وجود الدافع النفسى إلى الفهم والمعرفة لكى تقفز اللغة من مستواها الحيوانى إلى مستواها الأنسانى.

ولكن ما الذى سيضمن لهذه القفزة التواصل والاستمرار؟ فالبذور الفسيولوجية والنفسية فى حاجة إلى تربة خصبة لكى تنمو وتزدهر، أى أنها فى حاجة إلى رعاية المجتمع بنظمه وتقاليده وكامل تراثه.

وقد ادركنا، ضرورة تطبيق المنهج التكاملى فى دراسة نشأة اللغة وتطورها فى الطفولة. ان دراسة المعالم الأولى للغة الانفعالية تعين فى فهم اللغة

التصورية التى ترتقى تدريجاً نحو مستوى التجريد والتعميم. وفـى هـذه المرحلـة التى تتحول عندها اللغة من مستواها الانفعـالى البحـث إلـى مسـتواها التصـورى نلمس ما بين العوامل الفسيولوجية والنفسية من تضافر وثيق.

ثمة حقيقة أنه يملؤنا الفخر من جانب ونحس مـن جـانب أخـر بـأن نـداء العلم يلزمنا زياده فى التعمق والبحث ولنا أمل ان هذه الباكوره سوف يتبعهـا مـا هو أحسن ان شاء الله عز وجل.

الفصل الأول
أهمية دراسة الطفولة

الاطفال هم المصدر الحقيقى لثروه المجتمع فهم الجيل الذى ترتكز عليه عمليات التنميه المتواصله، وبذلك يصبح الاهتمام برعاية الطفولة هدفنا من اهم ألاهداف التى تسعى اليها كافة المجتمعات وخاصة المجتمع المصرى الذى يمثل الأطفال فيه دون سن ١٥ عاماً نسبه ٤٠٪ من سكانه.

ولقد أكد رئيس الجمهورية على أهمية الطفل بإعلان عقد الطفل المصرى الذى بدأ عام ١٩٨٩ نادى فيه بتلبية احتياجات الطفولة باعتبارها من الوسائل المثلى لتحقيق التنميه البشريه والقومية، وأكد على أن يكون للأطفال مكان الصدارة فى الخطط القوميه للتنمية وناشد كافه الأفراد والهيئات الرسميه والأهلية بالتركيز بجمهودهم على رعايه الطفوله.

كما أهتمت الشريعه الأسلامية بالطفل فى العديد من الأيات القرآنية والأحاديث الشريفة من قبل بدايه تكوينه فى بطن أمه حيث أمر رسول الله ﷺ المسلمين عند الزواج بأن يحسنوا الأختيار حفاظاً على أنجاب الذرية الصالحة اذ يقول تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس، كما أهتم الإسلام بالطفل وهو جنين اذ أعتبره كائناً حياً له حق فى الحياه لذلك فقد أمر تأجيل أقامه الحد على الأم

الحامل حتى تضع حملها ويؤكد محمد ﷺ أنه من حق الولد على الوالدين أن يحسنا أدبه وأسمه.

كما أهتم المجتمع الدولى منذ أكثر من نصف قرن بالطفولة وحقوقها كجزء من حقوق الأنسان ففى عام ١٩٢٤ جاء اعلان جنيف لحقوق الطفل وفى عام ١٩٥٩ كونت جمعيه الطفل الدوليه واطلق على هذا العام عام العام الدولى للطفل كما أقرت الأمم عام الطفل واعتبر يوم ٢٠ نوفمبر من كل عام يوم الطفل العالمى. وللطفل احتياجات أساسيه متعددة منها ما هو نفسى مثل حاجتة للأمن والطمأنينة والنجاح والتقدير، ومنها ما هو مادى كحاجته للمسكن والعلاج واللبس، ومنها ما هو اجتماعى مثل الرعاية التعليميه والترويحية والصحية وتشكيل عاداته وقيمه وأسلوب للحياه.

الطفل فى اللغة هو المولود ويطلق لفظ طفل على كل جزء من شئ أو معنى والطفولة هى المرحلة من الميلاد إلى البلوغ.

والطفولة وفقاً للماده الأولى من مشروع اتفاقية الأمم المتحده لحقوق الطفل هى كل انسان لم يتجاوز الثامنه عشره مالم يبلغ سن الرشد قبل ذلك. بموجب القانون المنطبق عليه.

ويمكن القول بأن الطفولة فى تراث علم النفس هى مرحله لا يتحمل فيها الأنسان مسئوليات الحياه معتمدا على الأبوين وذوى القربى فى أشباع حاجاته

العضوية وعلى المدرسة فى الرعاية للحياة وتمتد زمنياً من الميلاد وحتـى قرب نهاية العقد الثانى من العمر، وهى المرحلة الأولى لتكوين ونمو الشخصيه وهـى مرحله للضبط والسيطره والتوجيه التربوى للأطفال.

ونظراً لأهميه دور الأسره فى حياة الأطفـال أهتم رجـال التربيـة وعلـم النفس بدراسه هذا الدور من خلال ما اطلق عليه حديث مفهوم التربيـة الأبويـة Parent education.

والتـى تهدف إلـى توضيـح دور الأبـاء، مسـتوى المعرفـه الأساسـية والمهارات المرتبطة بها لتمكينهم من التعامل مع الأبنـاء واثـراء الخبره الأبويـه وظهور هذا النمط من التربية كدراسة علميه يكشف عـن أهميـة دور الأبـاء فـى حياه الأبناء.

أن العالم اليوم فى تغيير مستمر يتطلب منا اعداد المواطـن الصـالح منـذ نعومه أظافرة ومـن بيـن أهـم العوامـل التـى احدثـت تغيرات عميقـه فـى عالمنـا ومهدت لظهور نظـام عـالمى جديـد وتجمـع كونـى مغـاير هـو مجتمـع مـا بعـد الصناعه Post industrial society هـو عـامل الثـوره الصناعيـة الثـالث، هـذا العامل تمتد ابدعات فى مجالات متعددة منها المعلوماتيـة والاتصـالات عـن بعـد والهندسة الحيويه، واذا تدارسنا تأثير مجال واحد منها كالمعلوماتية وجدناه يقـوم على أساس تعظيم مكانه المعرفه العلميه والتقنيـه حيث أصبحت المعرفـه بديـلاً

لرأس المال، أن المعلومات والمعرفه أصبحت سلعه غالية الثمن تمثل قوه سياسية وتكنولوجيه لذا أصبح من يسيطر عليها أو على التقنية العالميه يصبح مسيطر فى مجالات أخرى.

أن العالم يعيش الأن ثوره المعلومات وأن هذا المحيط من المعلومات لن يستوعبه ويسبح فيه الا المثقفين وكل ما دون ذلك سوف يقوم على خدمه الشاطئ دون مقدرة على التوغل لأدنى عمق.

وينبغى التنيوية إلى أن الأهتمام بالطفولة ليس وليد الوقت الحالى وإنما منذ أواخر القرن الماضى.

أخذ الاهتمام بالطفولة يتضح ويتطور، ويعتبر بريير (Preyer) فى ألمانيا أول من فتح السبيل أمام البحاث لدراسة الطفولة فى كتابه المشهور عقل الطفل L'Ame de l'enfant .

ظهرت فى هذا القرن نظريات عدة عن الطفولة لعل أشهرها نظريات فرويد القائلة بتكون خلق الطفل حتى الرابعة أو الخامسة من العمر ونظريات ألفرد أدلر التى تتحدث على الخصوص عن تكون علاقة الطفل بالآخرين وأن ذلك يتحدد منذ الأشهر الأولى وأن أسلوب المرء فى الحياة ليتحدد فى هذا السنوت المبكرة.

ثم هناك نظريات السلوكيين Behaviorists التى بدأت مع هذا القرن وتفتحت أول الأمر عن علم النفس الحيوانى. وهذه النظريات تقف فى وجه الصفات الموروثة وفى وجه علماء النفس الذين قالوا بالغرائز. ويؤمن السلوكيون بعدد قليل من الأفعال الانعكاسية (Reflex Actions) التى تظهر عند الميلاد أو بعده بين حين وآخر، وهذا العدد القليل هو الوحيد من الصفات التى لم يعمل التعلم Learning والشرطية Conditioning على تكوينها، وكل ما عدا هذا العدد المحدود يمكن السلوكى أن يكونه شرط أن يضبط البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للطفل. وعندها يستطيع توجيه الطفل أى وجهة يشاء. ولما كان هذا العدد القليل من الأفعال الانعكاسية غير المتعلمة يكاد يوجد لدى جميع الأطفال منذ أول الأمر، إذن فلا فروق فردية بين الناس فى أول الحياة وستتكون الخلافات بينهم بتقدم الأفراد فى العمر، ما دمنا لا نستطيع أن نضبط بدرجة واحدة كل عناصر البيئة الداخلية والبيئة الخارجية لجميع الأفراد. بل إن تعقد الحضارة يستوجب عدم جعل جميع الأطفال ذوى قدرات واحدة. وعند السلوكيين أن عقل الطفل هو مجموع أفعال انعكاسية شرطية استقيت من حوافز البيئة. وبهذا يكاد السلوكيون أن ينفوا ذاتية الفرد فما هذا إلا صورة ثانية لحاجات الوسط حوله وحوافزه. وإن قانون السلوكيين المشهور S-R أى منبه - استجابة ليعبر خير تعبير عن هذا.

ويشير جزل Gesell فى كتابه دراسات فى ارتقاء الطفل إلى أن الطفل لا يرث أى شئ تام التكوين. ومن هنا كان لفكرة النمو سيطرة كبيرة على تفكير جزل المتأثر كثيراً بالداروينية إلا أنه يطبق فكرته على مجال الحياة الفردية لا النوع. وعنده أن كل شئ فى الطبيعة البشرية يخضع للتغير وأن السنوات الأسبق ذات أهمية نسبية أكبر بالقياس إلى ما يخلفها من سنوات. ولا يخرج جون ديوى J. Dewey فى شتى مؤلفاته فى الحقيقة عن هذه الفكرة، إن لم يكن هو صاحب الفضل فى توجيه جزل وغيره من الأمريكان إليها (انظر مثلا كتابه الديمقراطية والتربية. وديوى هو الآخر من أكبر أنصار الداروينية فى أمريكا وهو كذلك معنى بحياة الأفراد لا حياة النوع).

ومع توكيد ديوى وجزل على أهمية الفروق الفردية بين الأطفال، وأن شتى الأطفال يسيرون فى نموهم حسب معايير معينة يخضع فيها كل منهم لتلك الحوامل الوراثية Genes التى تحدد أسس شخصيته ونموه، إلا أن هناك معايير أخرى هى الطابع الذى يميز الوسط الحضارى. فالطفل – كما يقول جزل – 'حين يدخل إلى العالم يحمل معه شتى امكانيات نموه الخاصة به والمميزة له' إلا أن الوراثة الاجتماعية Social Heritage من ناحية أخرى وعوامل البيئة سوف تتفاعل مع هذه الطبيعة الوراثية، وما الفرد إلا نتاج هذا التفاعل.

وعند مقارنة الإنسان بالحيوان، يتبين لنا زيادة فترة الطفولة عند الإنسان زيادة كبيرة، وهذه خير إشارة إلى قيمة الفترة. فالشمبانزى يبلغ الرشد فى الشهر التاسع وبقية الحيوانات تبلغ الرشد فى أقل من ذلك الوقت، ونحن نعلم كيف أن تعقد الحضارة يتطلب اليوم خمساً وعشرين سنة على الأقل ليبلغ الإنسان سن الرشد، أو هذا ما يتطلب من المرء فى أمريكا، حسب معايير علماء التربية هناك.

وبقدر ما للطفولة من أهمية فى حياة الفرد، فإن دراستها ذات أهمية كبرى فى المجال العلمى أيضاً. فعلى أساس هذه الدراسة تبنى نظريات التربية اليوم أبنيتها الفخمة التى تقرر كيف يجب أن يتشرب عقل الفرد طيلة طفولته ثمار الحضارة. كما أن لهذه الدراسة أهمية بالنسبة إلى علم النفس العام بخصوص ما هو فطرى وما هو مكتسب. فهذه السنوات الأولى هى المخبار الذى يوضح أثر الاكتساب على صفات الفرد الأساسية وإلى أى حد يسع المرء أن يكتسب هذه الصفة أو تلك.

ثم هناك القيمة العملية الخاصة بعلاج الأطفال المشكلين أو تشخيص النقص العقلى والعمل على علاجه بأسرع ما يمكن ويذكر جزل فى كتابه السنوات الخمس الأولى من العمر كيف أن ١٦ مليوناً من سكان الولايات المتحدة هم فى السن قبل المدرسية وأن همسة ملايين من هؤلاء هم من سكنة

القرى والضياع يعيشون فى ظروف يعوزهـا الحد الأدنـى مـن الطعـام والكسـاء والسكن والتربية. ثم يشير إلى أن هناك عشرة ملايين مـن الأطفـال مـن مختلـف الأعمار حتى سن البلوغ مصابون بعاهة أو أخرى من العاهات البدنية أو العقليـة ويعلق على ذلك بـأن الغالبيـة العظمـى مـن هذه العاهـات توجد عند الـولادة أو تظهـر فـى السـنوات الخمـس الأولـى وأنـه يمكن شـفاؤها أو تحسـينها فـى هـذه السنوات المبكرة.

هذه الأهمية الكبرى لسنوات الطفولة دفعت البـلاد المتحضـرة إلـى فتـح معاهد الأطفال علـى اختلافهـا: حضانـة وريـاض أطفـال وملاجـئ وغيرهـا مـن عيادات تعمل على فحص الأطفال بصورة دورية منتظمة.

وجدير بـالذكر هنـا الحركـه التـى قـامت بهـا فـى فينـا شـارلوت بوهـلر والتجارب الطويلة التى عملتها على الأطفال بحيث أصبحت فينا منذ أواسط العقد الثالث لهذا القرن مكاناً مرموقاً لمراكز تدريـب الأطفـال مـن وجهـة نظـر علـم النفس الطفلى.

كما يجب التوكيد منذ الآن علـى أهميـة عنصـر اللغـة فـى تطـور الطفـل العقلى فى سنوات الأولى. فاللغة ليست كبيرة الأهمية فى كونها المظهر الرئيسى الذى يميز الإنسان من الحيوان فحسب وإنمـا هـى عـامل مهـم فـى كونهـا تبـأور حولها عند ارتقائها شتى فعاليات الطفل الأخرى من فكرية وغيرها. هـذا العـامل

يحقق إذا نما عند الطفل بصورة سوية أكبر قدر من التوافق لشروط الحضارة والوسط. كما أن أكثر البحوث التى تناولت الأطفال سواء أكانت اختبارات ذكاء أم دراسات بيوغرافية أم غير ذلك اعتمدت على الاستجابات اللغوية أو حاولت أن تستشف من هذه الاستجابات مظاهر النمو السوى أو غير السوى. هذا مع العلم أن اللغة عند الطفل الصغير لا تزال ضيقة الأثر من حيث إمكانية تفسيرها وفهمها بواسطة الراشدين. إلا أنها تبدى أهميتها تدريجاً فى الدراسات والمناهج الاستبطانية أو تلك الخاصة بالقياسات العقلية ويلاحظ أنه على كثرة ما كتب عن الطفولة، لا يزال البحاث حتى اليوم يشكون من الفجوات التى لم يمسها الباحثون بعد.

إن ما كان يعوز بالباحثين منذ ربع قرن كتطّلب المزيد من المعلومات عن إخراج الصوت وتنغيمه Intonation عند الطفل الصغير Infant والمزيد من المعلومات عن اتساع المفردات Vocabulary فى مختلف الأعمار، وعن المحتويات الخاصة بهذه المفردات، واتساع وبناء الجمله' هذه المعلومات أمكنت الإجابة عنها كثيراً أو قليلاً فيما بعد فى كتابات لويس وعند آلاف من الباحثات الذين أجروا الاختبارات بخصوص المفردات واتساعها ومعانى الجمل ديكدر (١٩٤٦) وهى من المشهود لهم فى ميدان الطفوله الأولى فى أوربا نجدها تقول 'إنه من الغريب حقاً أن نرى أنه فى الحين الذى يبلغ فيه تطور الطفل أقصى السهولة، فى وقت كهذا لدينا أقل البيانات الدقيقة بخصوص ما يقتدر عليه

الطفل ' . ثم تواصل الباحثه فتذكر أنه 'حين نبحث فى كل ما كتب فى جميع لغات العالم عن الوقت الذى يكتسب فيه الطفل هذه الفكرة أو تلك بخصوص العدد أو اللغه أو ما عداهما، فمن اليسير علينا أن نقارن الطفل الذى بين أيدينا مع هذا الطفل أو ذاك، وهو غالباً ما يكون طفل أحد المثقفين أو العلماء، ولكن أين نجد ما يقتدر عليه الغالبية من الأطفال فى أعمار كالثانية أو الرابعة أو السادسة' وهذه إشارة من ديكجر إلى سهولة بحث طفل واحد وإطلاق حكم أو آخر على أحد مظاهر سلوكه ولكن ليس الأمر كذلك حين نبحث فى حالة الأطفال جميعاً.

مناهج دراسة اللغة فى الطفولة الأولى

مع تعدد المناهج والأساليب الآخذه بدراسة مراحل نمو اللغة فى الطفولة منذ أكثر من نصف قرن ، ومع التعدد الذى لاحصر له للدراسات التى ظهرت فى هذا الباب طوال هذه الفترة، فلا يزال الموضوع يعوزه التصميم العام من جهة، كما يعوزه ملء كثير من الفجوات غير المبحوثة من ناحية أخرى. وأن تحسين المنهج فى أى مجال علمى هو أعظم ما يصبو إليه العلماء للوصول إلى الحقيقة بأقوم السبل.

قام أول الأمر بالملاحظات والتجارب الأولية غير المضبوطة آباء وأقارب اختصاصيون كثيراً أو قليلاً، وقد اكتفت الملاحظات البيوغرافية هذه

ببعض مراحل نمو اللغة، لاسيما وأن أساليب تسجيل الأصوات ودراسة الصوت على العموم لم تكن قد تطورت بعد، ولم تدخل الأساليب المتعددة الأخرى من أساليب عيادية Clinical Mtehods إلى دراسة الأطفال فى مجاميع سهلها انتشار رياض الأطفال إلى غير ذلك مما نراه فى العقدين الأخيرين بصورة خاصة (هاريمان: أنسكلوبيديا علم النفس، مادة علم النفس الطفلي.)

وفيما يلى سنلقى نظرة عامة على أهم هذه المناهج وخصائصها.

(١) الملاحظات البيوغرافية:

حدثت هذه بخصوص طفل واحد أو طفلين أو ثلاثة، بدأها بحاث سجلوا ملاحظاتهم عن أطفالهم، ومن أول الكتابات فى هذا الباب مما له أهمية مقالة تين Taine عن ابنته فى مجلة (ما يند) (العدد الثانى ١٨٧٧) ومقالة دارون عن ابنه فى نفس المجلة والعدد كذلك دراسة بستالوتزى عن ابنته عام ١٧٧٤.

وهذه الطريقة لم تهجر أبداً ولا يزال حتى اليوم يرجع إليها الكتاب بين حين وآخر بل أن بعضهم يفضلها على غيرها بل يمكن القول أن هذا المنهج هو من أوسع المناهج انتشاراً عند الأوربيين والإنجليز إلى اليوم.

والعادة المتبعة فى هذه الطريقة كما نلاحظ ذلك عند لويس مثلا أو فالنتين أوجريجوار هى : إحصاء كلمات الطفل وأصواته وتعابيره

expressions بقدر الأمكان. ولهذه الطريقة عدة اشكال ، بعضها يندمج مع مناهج أخرى ، من ذلك:

١- ملاحظات متصلة على طفل معين أو عدد قليل من الأطفال منذ الولادة حتى أحد مستويات العمر أو حتى العام الثالث. مثال على هذه الطريقة اشترن STERN فى ألمانيا وديوى فى أمريكا وجيوم فى فرنسا.

٢- طريقة الملاحظات الدورية. Periodic Observ، وهذه ملاحظات تتفاوت فى مدتها من بضع دقائق أو بضع ساعات فى اليوم إلى تضعة أسابيع سواء فى الفترة التالية للميلاد مباشرة أو عند أى عمر آخر، واتبع هذه الطريقة أمثال : نيس ، كركباترك، بياجيه.

٣- طريقة الملاحظة مع عدد كبير نسبياً من الأطفال. هذا جزل مثلا فى أحد بحوثه، يستقى كلمات الأطفال بين عمرى الشهر الخامس عشر والشهر الثامن عشر من خمسين أماً. وهو فى هذا يدمج طريقة الملاحظات البيوغرافية مع الطريقة العيادية.

هذه الطريقة إذا استعملها باحث معين فى حالة عدد كبير من الأطفال وفى حالات متطابقة Identiques تقريباً وبقدر الإمكان فإنها يمكن أن تكون وسيلة ذات قيمة فى تحديد ارتقاء Development اللغة. ثم إنها طريقة ممتازة

فى تلك الأوساط الطبيعية التى يكون فيها الطفل فلا يجد حرجاً فى الكلام والإجابة فى حين يتحرج أطفال المعاهد Institutes ودور الحضانة حيث لايأنس الطفل كثيراً بمن حوله.

وتنتقد هذه الطريقة لأن الآباء وذوى القربى يمكن أن يتعصبوا لأطفالهم وذوى قرباهم، بالإضافة إلى أن كثيراً من هؤلاء الأطفال لوحظ تفوقهم العقلى بالنسبة إلى المتوسط العام من الأطفال، ثم هناك تضارب الكتاب فى أساليب الملاحظة وظروفها وبالتالى تضارب وجهات نظرهم. وهذه الطريقة أخيراً فى حاجة إلى وقت كبير للحصول على نتائج مؤكدة وعينات معتمدة، كما أن ما يحصل فيها من تعميم الحالات الفردية شئ خطر فى البحوث العملية.

(٢) منهج التجريب والاختبارات:

ومن الأمثلة على استعمال هذه الطريقة فى أوربا الباحثة ديكدر، إذا استعملت مجموعات من الصور والموضوعات (Objects) والأسئلة فى تكوين اختباراتها اللغوية الكاملة والجزئية وقد قننت هذه الاختبارات فى مقياس خاص بارتقاء اللغة بتطبيقه على (٣٩٥) طفلا فرنسياً بين الثانية والسادسة وسنشير إلى كتابها المهم ارتقاء الطفل فى الفصل التاسع أدناه، كما طبق جزل هذا المنهج بتركيبه مع مناهج أخرى.

من حسنات هذه الطريقة وهى التى جمعت لنا عدداً زاخراً من البحوث والإحصاءات أنها تحصل مع أعداد كبيرة من خمسة وعشرين طفلا إلى أكثر من مئة طفل وفى ظروف واحدة ويمكن إعادتها وبالتالى فهى علمية أكثر من طريقة الملاحظة، ما لم تكن هذه الأخيرة حادثة فى ظروف مسيطر عليها جيداً. كما أن الباحاث هنا ليسوا أقارب للأطفال المجرب عليهم، فالظروف الموضوعية قد روعيت جيداً.

غير أن لهذه الطريقة محاذيرها:

من ذلك أن أكثر الكتاب لم يدرسوا اللغة إلا كجانب من جوانب شخصية الطفل، وغالباً ما أهملوا هذا الجانب لفترات طويلة من العمر اهتماماً منهم بأوجه أخرى لنشاط الطفل، كالنشاط الحركى أو النشاط الانفعالى أو الاجتماعى. وتذكر مكارثى أن جزل هو الوحيد من بين البحاث الذى درس اللغة كظاهرة خاصة فى شتى مستويات العمر.

وانفرد بعض الباحاث بدراسة مظاهر من اللغة لم يتوفر على دراستها غيرهم أو أنهم توفروا على مظاهر واحدة واختلفوا فى استعمال المصطلحات التى يبدو تشابهها فى ظاهر الأمر إلا أنها مختلفة فى الحقيقة.

(٣) المنهج اللاإكلينيكى:

أشرنا إلى أن جزل مثلا استعمل هذا المنهج مع مناهج أخرى. ولعل السبب فى ذلك هو أن المنهج الإكلينيكى فى حاجة إلى كثير من البيانات بخصوص أى عامل من العوامل المبحوثة، هذه البيانات الإخرى يمكن الحصول عليها باستعمال مناهج غير المنهج الإكلينيكى.

ومن نواقص هذه الطريقة ما تسببه من تعقد عند المقارنة بين الأبحاث التى يعملها أفراد من أماكن شتى مع ما لكل باحث من عوامل ذاتية خاصة تلون حكمه النهائى بشكل أو آخر. لذا كان منهج التجريب والاختبارات على نواقصه أكثر كمالا من الإكلينيكى.

غير أن جزل بعمله على الجمع بين عدة مناهج فى آن واحد وإيجاده مركباً جيداً سماه بمنهج التشخيص الارتقائى قد تلافى كثيراً من سيئات شتى المناهج.

وإننا لنرى ما يذهب إليه فالنتين من أن محاولة الجمع بين جميع الطرق هو خير سبيل للوصول إلى دراسة وافية عن الطفولة الأولى، وذلك ما دام لكل من هذه الطرق مزاياه، فعيوب كل طريقة يمكن تلافيها بمزايا الطرق الأخرى وهذا ويجب الأ ننسى أن هناك العدد العديد من الطرق كاستعمال الأشرطة السينمائية التى تسجل أوضاع الطفل وأحاديثه فى ظروف طبيعية جداً حين يكون

الطفل فى بيت دماه وعرائسه أو مع مجموعة من الأطفال، كما هناك طريقة جمع المعلومات من الأمهات.

ولا بأس من الإشارة إلى أن المناهج على العموم يمكن اعتبارها: إما مناهج ملاحظة أو مناهج إحصاء، وهو يشير إلى استفادته من كلا المنهجين، إلا أنه يذكر أن مناهج الملاحظة قد تعوزها الدقة فى حين أن مناهج الإحصاء قد تعوزها الأرضية أو الخلفية Background أى الأساس الذى يمكن ان تفسر بموجبه كلا المنهجين قد تعددت بحوثه ونتائجه إلى درجة أصبح المجمع بين أحكامها قاب قوسين أو أدنى من المستحيل.

هذا مع العلم أن بحوث الملاحظة يمكن الركون إليها فى الغالب لأنها تقوم على أسس نفسر بموجبها بشرط أن تتم الملاحظات فى ظروف موضوعية بقدر الإمكان.

الاساس البيولوجى للكلام

الكلام مظهر بدنى فى ظاهر الأمر، هذا المظهر البدنى يتضافر دون شك مع تلك العوامل النفسية والاجتماعية والآن، ما هى أعضاء الكلام؟ أهى اللسان الذى يعبر مجازاً عن اللغة فى كثير من اللغات القديمة والحديثة (غلوسا باليونانية، لنجوا باللاتينية، لسن بالعربية، زبان بالفارسية...)؟ الواقع لا، فكثيراً ما تتلف أجزاء أساسية فى جذر اللسان ومع هذه يظل الإنسان يتكلم بصورة

مفهومة. أم هى الحنجرة؟ إذا يطلق واطسون على الوظيفة الرمزية عامة أو اللغة اسم التنظيم الحنجرى Laryngeal Organization ، وإن كان واطسون لايعنى الحنجرة وحدها وإنما يعنى أيضاً كثيراً من العضلات والأعضاء المرتبطة بها. وما يذهب إليه واطسون نراه مألوفاً عند علماء التشريح عامة من اعتبار الحنجرة هى عضوا الصوت. ولكن الحقيقة أن الحنجرة كغيرها من أعضاء التنفس الأخرى تخدم أساساً مع غيرها فى تزويد الدم بالأكسجين المطلوب.

والواقع أن الكثيرين ممن كتبوا فى هذا الموضوع يعتبرون الكلام وظيفة بيولوجية ثانوية وليست أساسية. إذا الكلام متفرع عن وظيفة أعلى منه وأكثر ضرورة هى التنفس. أو كما يقول لوريمر أن النطق هو تنفس محور " وأن الأنفاس لتخرج باستمرار سواءاً استعملناها فى الكلام أم لا."

إذن خير لنا أن نسأل، ما هى أعضاء التنفس؟ إنها الرئتان والبلعوم بما فيه من حنجرة وحبال صوتية والفم وتجاويفه وشتى الأعضاء والعضلات التى فيه، والأنف، وحتى الحجاب الحاحظ والأحشاء، وإلى جانب هذا كله كثير من العضلات.

بل إن التنفس الخالص نفسه يعطيه بعض المؤلفين قيمة تعبيرية. إن الشهيق والزفير يمكن أن يكونا عميقين أو سطحيين سريعين أو بطيئين، وفى كل

ذلك تعبير أحياناً عن بعض الانفعالات والمشاعر، من ذلك ما نجد من شحنات وجدانية فى ألفاظ كهذه، زفرات، حسرات، آهات.

وإن عملية الكلام حين تبدأ تكون الرئتان قد امتلأتا قبل ذلك بمقدار كاف من الهواء، وحين نشرع فى الكلام تأخذ الأحشاء بالتقلص وتولد قوة كافية تدفع بها الحجاب الحاجز إلى أعلى وبذا تشتغل عضلات القفص الصدرى، وهذه تدفع الهواء تدريجياً من الرئتين إلى القصبات فالحبال الصوتية فالتجاويف الفمية وهكذا حتى ينفد الهواء وعندها تنبسط العضلات ثانية لبدء العملية من جديد. والهواء عند خروجه بهذه الطريقة فى أثناء الكلام يكون مسيطراً عليه بحيث أن النفثات أو الأنفاس الهوائية فى اندفاعاتها تتلاءم وطبيعة المقاطع والأصوات ونوع مخارجها ونغماتها.

فعلى الزفير إذن يعتمد الكلام، أما الشهيق ففى وضعه الطبيعى لايسمح بأى احتكاك للحبال الصوتية ولذا قيل عنه أبكم

وإنه كما يتصف التنفس الطبيعى بصفتى السهولة والاسترخاء، كذلك يجب أن يتصف بنفس هاتين الصفتين فى أثناء الكلام لتخرج الألفاظ خروجاً مقبولا. ولذا كانت من العادات المرذولة لستنفاد هواء الشهيق بحيث لايبقى شئ يستفاد منه لإخراج الكلام. أو أخذ تنفس ضحل أو عميق عند الكلام وكلا الأمرين لايساعد المتكلم كثيراً.

وإن أى عضو من الأعضاء المستعملة فى الكلام يخدم وظائف أخرى أكثر حيوية فى الوقت ذاته لنأخذ مثلا الحبال الصوتية أنها، فى حالة حمل ثقل تنغلق فلا يمكن بذلك إخراج النغمات المطلوبة للكلام. كذلك هى تمنع مرور الهواء أثناء عمليات البلع لكيلا تدخل مواد الطعام والشراب إلى الرئتين. فالكلام إذن لاينشط إلا عند عدم عمل بقية الوظائف البيولوجية الأخرى أو هو يعمل كنتاج ثانوى لها. ويعتمد الكلام على التنفس إلى أعضاء الكلام الأولية بينما تلك الأعضاء الأخرى التى تعمل على تحوير الأنفاس وهى خارجة كى تكون منها تركيبات صوتية مختلفة، على أنها أضاء الكلام الثانوية وهى :الحنجرة، الفك، اللسان، الخد، اللهاة، الأنف.

لكن كل هذا لايعنى أن وظيفة الكلام لم تعمل بعض التحويرات هنا وهناك فى الأعضاء فالمعروف أن الفكين قد اتسعت ساحتهما خلال عشرات الآلف من السنين وذلك لأعطاء حرية كافية للسان أثناء الكلام وكذلك ما يعرف عن اندفاع الحنك إلى الأمام لنفس الغرض .

وللأصوات عادة ثلاث صفات أساسية: شدة، ارتفاع، نغم. الشدة تعتمد على قوة التيار الهوائى أو الاندفاعات الهوائية النافذة من الجهاز الصوتى إلى الخارج. أما ارتفاع أو علو الصوت وانخفاضه فيعتمدان على عدد الذبذبات التى يسببها مرور الهواء بالحبال الصوتية. بينما النغم يعتمد على الأصداء الناتجة من الأجزاء العظميه والعضلية التى يمر بها الهواء.

ومرور الهواء من ثنايا الجهاز الصوتى إلى الخارج لايكون واحداً فى جميع حروف اللغة ففى بعض الحروف يتوقف مجرى الهواء كما فى حرف الكاف. بينما فى حروف أخرى يمر الهواء بمقدار محدود: السين والشين والثاء ولكن فى أحرف العلة يظل الهواء جارياً بحرية أثناء تلفظ الحرف والآن ما علاقة اللغة بالجهاز العصبى وباللحاء على الخصوص؟ نحن نعلم أن هناك نصفين فى الدماغ وأن كلا منهما يحكم الطرف المعاكس للبدن لكن أعضاء الصوت توجد فى موقف وسط، ولهذا يسيطر النصفان على عمليات إخراج الأصوات. ولاحاجة إلى ذكر النظريات القائلة بوجود مراكز للغة أو للكلمات والجمل وترتيب الجمل إلى آخر ذلك، فالدماغ ككل يشترك فى أداء الوظيفة اللغوية.

إلا أننا نجد عند طومسون تفصيلا لهذه الفكرة العامة فهو يرى أن نصفى كرة الدماغ يسيطران معا على أعضاء الصوت فى حالة إخراج الضوضاء أو القيام بعمليات البلع والعمليات الأولية الأخرى المماثلة. لكن حين يأتى الأمر إلى اللغة والكلام نجد أن النصف الأيسر هو الذى يسيطر فى حالة الشخص الأيمن، وأن النصف الأيمن هو الذى يسيطر فى حالة الشخص الأعسر.

الفصل الثانى

تعريف اللغة ووظائفها

يقصر بعض الباحثين لفظ اللغة على تلك الرموز المنطوقة، وبذا يخرجون منها وسائل التعبير والاتصال الأخرى من حركات معبرة وكتابة وغيرهما واللغة عند هؤلاء إن هى إلا صياغة المعلومات والمشاعر فى أصوات مقطعية. ويفضل لويس Lewis جعل لفظة اللغة للنظام الاجتماعى (بالانجليزية Language والفرنسية Langue) بينما يفضل استعمال الكلام عند تعبيرنا عن الرموز المنطوقة عند الفرد (بالإنجليزية Speech والفرنسية Langage). ويقول إننا فى دراسة الأطفال نضطر إلى مثل هذا الاستعمال إذ يتطور كلام الطفل بفضل تأثره بلغة البالغين.

وتؤيد هرلوك Hurlock اتجاه لويس هذا، فهى تعتبر اللغة شاملة لكل صور التعبير قاطبة، أما الكلام فما هو إلا أحد أشكال اللغة، أى التعبير بأصوات مقطعية. وظاهر من هذا أن تأييدها جزئى بخصوص استعمال لفظ الكلام فقط.

كما نلاحظ النيوروجين ويؤيدهم علماء نفس آخرون يقصرون من ناحية أخرى لفظ الكلام على وسائل التعبير السمعية والبصرية عن الأفكار أى الألفاظ المسموعة والمكتوبة.

هذا، على أية حال، مظهر جدلى من مظاهر متعددة للخلافات التى نجدها لدى الباحثين. ولكى لانستمر فى هذا الجدل نذكر أن بالإمكان أن نستعمل لفظ اللغة ليشمل كل صور الاتصال بين أفراد النوع، سواء عند الإنسان أو الحيوان، ولا بأس أن يوضع لفظ الكلام ليعبر عن احدى صور اللغة، كما نجد ذلك عند هرلوك ولويس وغيرهما، مع العلم أن فى الإمكان استعمال لفظ "لغة" فى محل لفظ "كلام" لأنها أعمم منه وتدبير كهذا مطبق فعلا فى أكثر الكتابات فى هذا الموضوع.

يذكر علماء اللغة والأنثروبولوجيون أن لغة الكلام خاصية تميز العروق البشرية مهما تعددت وشتى القبائل مهما انحطت. وأن لغة كل قبيلة أو أمة ذات تاريخ طويل يمتد لعدة آلاف من السنين الفائتة. وقد كان للغة الأصوات أفضلية عند الأمم على بقية صور الأتصال الأخرى من كتابة وإيماءات وغيرها. وجميع هذه الصور الأخرى تتمم لغة الكلام دون أنن تعوض عنها كلية. وقد قام البعض بمحاولة لدراسة البنية التشريحية للجماجم البشرية قبل التاريخ لإثبات عدم وجود لغة الكلام فيها، لكن هذه النتيجة لا تدعمها حجج كافية (مادة لغة فى دائرتى المعارف البريطانية والعلوم الاجتماعية).

واللغة أساساً هى ارتباط ثابت بين أشياء مدركة حسياً وبين حالات شتى من الشعور، وهذا ما نجده ظاهراً عند صغار الأطفال والبدائيين، واللغة أول

الأمر استطالة Prolongement لكل النشاط البدنى بما فيه من قسمات وتأشيرات بالأعضاء. ولكن هذه الاستطالة سوف تعلو شيئا فريداً لتصل إلى تلك الصور المجردة من الكلام لتصبح آخر الأمر شيئا فريداً قائماً بذاته حيث تشتق كل كلمة دلالتها من الكلمات الأخرى. فى حين كانت اللغة أول الأمر كما عند الأطفال مثلا مجموعة من كلمات كل واحدة منها تناظر شيئاً فى الخارج وتشير إليه.

إلا أن لغة الكلام بعد ارتقائها، عندما يستحسن الطفل ما فى لغة الأصوات المقطعية من مرونة، لاتستغنى عن الصور التى سبقتها، وتظل اللغة تشمل كل صور الاتصال المرئية أو المسموعة أو الملموسة، لهذا كان ظهور الكتابة وصور الاتصال والتفاهم الأخرى التى لايزال العلماء يوالون اختراعها، دليلا على أن الكلام المقطعى وحده غير كاف، وأنه لابد من إيجاد هذه الوسائل الأخرى، هذا مع العلم أن لغة الكلام ستظل باستمرار أقوى هذه الوسائل وانفعها لأنها تستطيع أن تجمع بين الالفاظ المقطعية والتغييرات اللحنية والعلامات الوجهية وغيرها من صور التعبير فى آن واحد، كما نجد ذلك متطوراً فى فن التمثيل والخطابة مثلا (جزل: التشخيص الارتقائى).

من التعاريف القديمة للكلام تعريف يعتبر اليوم جزئياً بقدر ما هو كلاسيكى، يقرر هذا التعريف أن الكلام هو استعمال رموز صوتية مقطعية يعبر

بمقتضاها عن الفكر. انتشر هذا التعريف فى القرن الماضى على يد ماكس موللر، وهو ينتقد اليوم بشدة،بل أن نقصة هو الذى جعل شخصا" كجون ديوى يؤكد طوال حياته منذ أواخر القرن الماضى حتى أوساط هذا القرن على الجانب المعاكس ألا وهو جانب الاتصال بالغير أو العنصر الجماعى فى اللغة. فلم تعد اللغة كما كانت عند موللر أو فندت Wundt تعبيراً عن المشاعر والأفكار. وإنما عادت بالدرجة الأولى وسيلة اتصال بين افراد جماعة تؤلف بينهم على صعيد واحد.

تعرف الانسكلوبيديا الفرنسية الكبرى الكلام بأنه: " علامات مركبة تولد فى الشعور احساسات متباينة عن بعضها إما مستترة مباشرة أو يخمن بعضها عن طريق الارتباط " (مادة كلام). هنا فكرة الاتصال غير موجودة وحين نأخذ بتبين الصفات الرئيسية للكلام فى هذه الموسوعة نجد أن الكلام يسعه التعبير عن كل موضوعات الفكر، وأنه لغة مقطعية، وأنه يستعمل الكلمات كعلامات. ووليم جيمس نفسه فى مبادئه يبين شيئاً قريباً إذا يذكر أن اللغة هى جهاز من علامات، وخاصية الكلام الرئيسية عنده تقوم فى امكانية الإنسان أن يبتدع لكل شئ اسماً.

فإذا انتقلنا إلى هذا القرن، وجدنا أن الفكرة الرئيسية هى تلك التى تعبر عن الجانب الاجتماعى، غير أن معظم الكتاب فى نفس الوقت لايهملون الفكرة

القديمة، فكثيراً ما نقرأ عن اللغة:(أنها استعمال ارادى يتخذ شكل استجابة غير مباشرة قصدها تحقيق حاجة قد يمكن أولا يمكن إشباعها باستجابة أكثر مباشرة من الاستجابة اللغوية".

وفيما يلى بعض أمثلة عن تعريف اللغة اليوم يذكر جيوم (١٩٥٠) " أن اللغة هى مجموعة علامات مستأنسه إن العلامة أو الرمز ليستثيران الشئ المرموز له فى العقل الذى يعلم دلالته، وبالعكس الشئ يستثير رمزه". ويرى كلود كوهلر(١٩٥٢) أن ليس للغة استعمال واحد كما قيل وإنما لها عدة استعمالات : استعمال انفعالى حين تكون اللغة تعبيراً تلقائياً عن الانفعالات، وآخر لعبى حين تكون ا للغة وسيلة للعب، وثالث عملى فى شكل نداء أو أمر أو نهى أو غير ذلك.

تعريف كلود كوهلر هذا لم يصرح جهراً بأهمية اللغة من حيث هى اتصال وجمع بين الأفراد، لكن مع هذا يشايع هذا التعريف الفكرة الأمريكية الكثيرة الانتشار القائلة بأن اللغة وسيلة وأداة يتيسر بها العمل.

وهذا تعريف أشمل من سابقيه يرى اللغة: مجموعة علامات ذات دلالة جمعية مشتركة، ممكنة النطق من كل أفراد المجتمع المتكلم بها وذات ثبات نسبى فى كل موقف تظهر فيه ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه حسب أصول معينة وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيداً.

أهمية اللغة:[*]

لاجدال فى أن اللغة هى أهم ما يجعل الإنسان أعلى من الحيوان. وأن خبرة عائلة كيلوج بخصوص القردة جوا وطفلهما لدليل نموذجى. إن اللغة تسير لنا السيطرة على جمع أشياء الكون إذا تحل محلها الكلمات، وتسجل خبرات الماضى، بل هى أكبر سجل يحفظ التراث الاجتماعى. وليست مهمة اللغة أن تربط أفراد المجتمع برباط وثيق فحسب، بل قد تكون أداة طغيان بعض الأفراد أو الجماعات على الآخرين، لاسيما بد أن ظهر ما ظهر أخيراً من وسائل الدعاية المختلفة وصار لها وزارة فى ديوان الحكومات كما للمعارف وزارة. هكذا تعمل اللغة على أن تكون عامل منافسة صراع بين الأفراد، بل قد تتطرف فتصل إلى حد استعباد البعض للبعض الآخر.

ولا بأس أن نذكر قيمة اللغة فى نظر التحليل النفسى، فلها الأهمية الكبرى فى السيطرة على العادات، وبدون هذه السيطرة تصبح هذه العادات متهوره خداعة. وتكون هذه السيطرة على أحسن أشكالها حين يشارك المرء الغير فى صور نشاطهم وأولاعهم، وهذه المشاركة الاجتماعية هى الطريق السلطانى إلى الشخصية السوية فى نظر مدرسة التحليل النفسى .

---

[*] انظر صالح الشماع

أصل اللغة:

ظهرت نظريات أصل اللغة من الناحية الزمنية على هذا الوجه.

البيولوجية أولا، فالنفسية، فالاجتماعية، ولا بأس أن نناقشها حسب هذا التسلسل أيضاً.

الأصل البيولوجي: بحسب نظريات هذا الأصل تعتبر اللغة ناشئة أصلاً عن تلك الصرخات الأولى التى يأخذ الطفل يحاكى فيها شيئاً فشيئاً الأصوات الطبيعية (أسماء الأصوات Onomatopea) وقد سمى هردر الفليسوف الألمانى هذه النظرية باسم نظرية ال (باو- واو) ويلاحظ أنه فى جميع اللغات توجد كلمات نشأت عن هذا الطريق من ذلك ما عندنا فى العربية من : مواء ونقيق وخرير وحفيف. وقد وجد دارون واسبنسر أن الصراخ كان مطرد التقدم عند الحيوانات لما كانت له من فوائد وقد أصبح فى نهاية الأمر عند الإنسان كلاماً: ولويس فى رسالته (كلام الطفل، ١٩٣٦) يعتمد على هذا الأساس فيعتبر جذور الكلام هى صرخات الطفل الأولى وطمطماته Jargon Speech .

لكن بريير يرى نشأة الكلام عن مناغاة الطفل. وآخرون يرون صرخات الانفعال عند البدائى والحيوان والطفل قد ارتبطت تدريجياً بأفكار قريبة الصلة

بهذ الانفعالات وهكذا تكونت اللغة عند الإنسان الراشد المتحضر نتيجة هذه الصرخات الانفعالية

وهناك أصل فيزيقى آخر يجعل اللغة تنشأ عن الإيماءات والحركات المعبرة. ويؤتى كمثال هذا لغة الإشارات عند هنود أمريكا الحمر او لغة الصم البكم ويقال حسب هذه النظرية إن الإنسان البدائى أو الطفل لم يضطر إلى استعمال النطق إلا حين تكون اليدان مشغولتين فلا يمكن التعبير الحركى أو حين يكون المرء فى الظلام، هنا يلجأ تدريجياً إلى لغة النطق.

يبين دارون (التعبير عن الانفعالات كيف تخدم حركات الوجه والبدن التعبيرية الإنسان فى معاملاته مع الغير، وكيف أن هذه الحركات الوجه التعبيرية هى أحدى الدلائل التى تثبت العلاقة التطورية بين أنواع الحيوانات وشتى العروق البشرية، بل وكيف أن الإيماءات ولاحركات المعبرة هى أكثر صدقاً من الكلمات التى يمكن غشها بسهولة.

لكن مع أهمية هذا الأصل فإنه لايمكن إثبات أن جميع الأقوام وجدت عندها لغة الإشارات قبل لغة الكلام، بالإضافة إلى أن كثيراً من أنواع الحيوان العليا لها الوسيلة الصوتية للتعبير فى اتصالها ببعضها بقدر مالها طبعاً من لغة الحركات المعبرة.

هناك تفسير بيولوجى آخر تذكره استنشفيلد إذ تـرى أن الكلام المقطعى قد ظهر عند الإنسان البدائى منذ مليون سنة بسبب اعتـدال القامـة والنمـو الكبير فى الجزو الامامى من الدماغ.

إلا أننا بانتقالنا الأن إلى دراسـة أصليـن آخريـن للغـة لاننفـى طبعـاً هـذا الأصل، البيولوجى، إذا الواقع أن جميع العوامل الثلاثة تتفاعل فى تفسير ظهـور اللغة منذ المراحل الأولى التى تفسرها النشأة البيولوجية حتـى المراحـل الأخيرة الأكثر علواً وتجريداً والتى يفسرها الأصلان النفسى والاجتماعى.

الأصل النفسى: اللغـة وظيفـة انسـانية تمـيز الانسـان بمـا هـو انسـان لذلـك قـال ارسطو الانسان حيوان ناطق ويؤكد ثورنديك أن اللغة اعظـم مـا ابتكـره الأنسان.

اللغة بحسب هذا الأصل شديدة الاتصال بالفكر فلا كلام من غـير عقل. وينشأ الكلام حين نريد التعبير عن أفكارنا إلى انفسنا أو إلـى الغير وهـذا انتقـال من الفكر إلى الكلام. ولكـن مـن ناحيـة أخـرى ليـس الكـلام هـو مجـرد المظهـر الخارجى أى مجرد الأصوات المقطعيـة، وإنمـا الكـلام ينتظـم فـى داخلـة معـانى كامنة فيه. وهنا تقوم مرحلـة انتقـال مـن الكـلام إلـى الفكـر وذلـك حينمـا نحـاول تفسير الكلمات أو تأويلها. وقد سبق أن ذكرنا أن ما كس موللر هو من أشهر من

قال بهذه النظرية فى القرن الماضى (١٨٦٣) ومن أشهر من انتقد هذه النظرية فى أمريكا هو لاجونا Laguna, de فى كتابة عن الكلام.

ويتوسع فندت بالأصول النفسية للكلام، فعنده أن الكلام ليس تعبيراً عن الأفكار فحسب بل هو يعبر عن الانفعالات والعواطف والرغبات أيضاً

أما السلوكية والمتأثرون بها فيرون نشأة اللغة عند الطفل تأتى بفضل تأثير فعل شرطى يحصل بين الكلمات والأشياء المناظرة لها. يذكر ديوى أن الأم وهى تصطحب طفلها فى نزهة إلى الخارج معها تضع فوق رأسه شيئاً وتقول له "قبعة" وبتكرار هذه العملية عدة مرات، تكتسب لفظة القبعة معناها عند الطفل وهو نفس المعنى الذى تفهمه أمه. وفى أحوال أخرى يحصل الفعل الشرطى بين الإحساس البصرى أو اللمسى وبين النطق. وبتكرار الطفل للتراكيب اللفظية يكتسب معانيها أول الأمر بمساعدة الأم أو المربية وتدريجاً يصل الطفل إلى فهم الرموز اللفظية على أنها تعبر عن الأشياء .

غير أننا نلاحظ على مثال ديوى أعلاه أنه يبين عن أصل نفسى أجتماعى معاً، وقد سبق أن علمنا كيف أن ديوى لايفصل فى تفكيره بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية فهو يتمثلها فى خطوات فكره على الدوام، هكذا بانتقالنا فيما يلى إلى الأصل الاجتماعى لانعمل اكثر من أن نكمل العاملين البيولوجى والنفسى فى نشأة اللغة.

مفهوم علم النفس اللغوى:-

* العلاقة بين علم النفس واللغة:-

لما كانت اللغة تدخل فى أصل معظم العلوم الانسانية، اما كعنصر اساسى فى ميدان البحث، واما كأداه يجب استعمالها فى التعبير عن نتائج هذا العلم أو ذاك، فقد تداخلت مفاهيم علم اللغة فى معظم العلوم الانسانية، ونشأ عن التأثير المتبادل بينها تيارات فكرية وعلمية حديثة كعلم الاجتماع اللغوى Sociolinguistic وعلم النفس اللغوى Psychotinguistic.

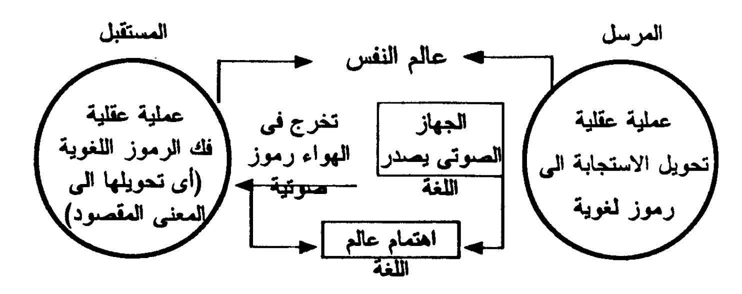
ولما كانت اللغة مظهرا من مظاهر السلوك الانسانى وأهمها- فقد لقيت عناية من اللغويين، وعلم النفس على حد سواء- ومن هنا تتضح نقطة الالتقاء بين هذين التخصصين أو الفرعين من فروع المعرفة البشرية "فدراسة السلوك اللغوى تعتبر هى حلقة الوصل بين علم اللغة وعلم النفس.

ورغم ذلك الا أن هناك اختلاف بين عمل عالم اللغة وعالم النفس، فالاول يدرس اللغة من حيث صعوبتها وتراكيبها وتاريخ وكيفية كتابتها، وهى أشياء لاتعنى عالم النفس كثيرا.

فعلماء اللغة يهتمون بدراسة العبارات اللغوية المنطوقة عند صدروها من الجهاز الصوتى لدى المتحدث واثناء مرورها فى الهواء وعند تلقى الجهاز السمعى للمخاطب لها أما عالم النفس فيتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن

اخضاعه للدراسة، باستخدام المناهج والاساليب السيكولوجية المختلفة- فهم يهتمون بالادراك، وكيف يختلف الناس فى ادراكهم للكلمات ودلالة هذه الكلمات- وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها ودراسة السبل التى يتم بها التواصل البشرى عن طريق اللغة.

كما يضم مجال الدراسات النفسية للغة كيفية تحويل المتحدث للاستجابة الى رموز لغوية Toencode وهى عملية عقلية تتم عن الانسان وينتج عنها اصدار الجهاز الصوتى للغة. وعندما تصل اللغة الى المستقبل rescuier أو المتلقى يقوم بفك هذه الرموز اللغوية Toencode فى العقل الى المعنى المقصود، وهى عملية عقلية آخرى تدخل فى اطار علم النفس أيضا.



وهكذا نظرا للتقارب بين علم النفس وعلم اللغة ظهر فرع مستقل أطلق عليه علم النفس اللغوى Psycholiguistic - واحيانا ما يسمى هذا النوع لدى بعض علماء اللغة "علم اللغة النفسى" ويعرفونه بأنه" ذلك الفرع من علم اللغة التطبيقى الذى يدرس اللغة الاولى، وتعلم اللغة الاجنبية والعوامل النفسية المؤثرة

فى هذا التعلم، كما يدرس عيوب النطق والعلاقة بين النفس البشرية واللغة بشكل عام".

الا أنن ما يؤخذ على هذا التعريف هو أنه يعتبر موضوع علم النفس هو النفس البشرية، ومن المعروف أن علم النفس هو العلم الذى يدرس السلوك.. حيث أن السلوك مفهوم قابل للتعريف الاجرائى والقياس الموضوعى.

وبعيدا عن الدخول فى جدال نظرى حول هذه التفرقة.. يرى "تشوفسكى" والتوليديون أن دراسة اللغة يجب أن تقوم أولا على دراسة العقل الانسانى، ولذلك يرى أنه من الاوفق أن يكون علم اللغة فرعا من فروع علم النفس الادراكى.

وعامة: فان علماء النفس يرون أن هذا الفرع من المعرفة يهتم بالعلاقة بين صور التواصل أو الرسائل، وبين خصال الاشخاص الذين يجرى بينهم التواصل.

فدراسة اللغة تشمل العملية التى يستخدمها المتكلم أو الكاتب فى اصدار الاشارات Signels أو الرموز symbols، والعملية التى يعاد بها تحويل هذه الاشارات والرموز وتفسيرها أو ما يسمى بفك الترميز decoding.

والخلاصة أن علم النفس اللغوى يعنى بشكل أساسى بمهارتين اساسيتين وكيفية اكتسابهما- وبمعنى آخر يحاول علم النفس اللغوى الاجابة عن:-

* ماهى العمليات العقلية التى يتمكن بها النـاس مـن قـول مـا يريديـن قولـه (أى انتاج اللغة)؟
* ما هى العمليات العقلية التى يتمكنن بها الناس من ادراك وتذكر وفهم مـا يسمعونه (أى ادراك وفهم اللغة).
* ما هو الطريق الذى يتبعه الاطفال فى تعلم كيفيـة فهـم وانتـاج اللغـة فـى المراحل العمرية المبكرة (الاكتساب والانتقاء).

الأصل الاجتماعى: تذكر مكارثى عـن اشـترن قولـه: "إن اللغـة تبـدأ عنـد الطفل حينما يطلق لأول مرة صوتاً ويشعر تمام الشـعور بمعنـى هـذا الصـوت ويستهدف منه الاتصال بالغير".

نلاحظ على كلام اشترن هذا أنه رغم ذكره العاملين النفسى والاجتماعى إلا أن التوكيد قائم على الأساس النفسى على حساب الأصل الآخر. فهنـاك فرق بين أن يسـتهدف المـرء مـن كلامـه الاتصـال بـالغير (وهنـا توكيـد علـى العـامل النفسى) وبين أن يكون الاتصال بالغير هو الدافع إلى الكـلام (وهنـا توكيـد علـى العامل الاجتماعى). ولهذا نجد أنفسنا مدفوعين إلى القول مـع كـارل بوهـلر بـأن اللغة هى مظهر اجتماعى وليست سوى نتاج الاتصال بالغير.

يذكر دلاكروا Delacroix عن وتنى فى كتابه (حياة اللغة ونموهـا) أن: "اللغة ليست ملكية فردية وإنما هى ملكية اجتماعية، والفعل الفـردى علـى اللغـة

ضيق محدود، وأن الإضافات الفردية إن لم تقبلها الجماعة ويحفظها التراث الاجتماعى تموت مع الأفراد.

وظائف اللغة:-

قد يكون التساول عن وظيفة اللغة أمرا سهلا ميسورا مثيرا للاستغراب. فدائما ما نستخدم اللغة فى حياتنا اليومية دون أن نعى أنفسنا بوظائفها. فقد يسارع شخصا بالقول أن وظيفة اللغة هى نقل ما نريد الى الاخرين. ولكن الامر ليس بهذه البساطة، فاستخدام اللغة لنقل خبر مختلف عن تقرير حقيقة مختلف عن التعبير عن رغبات، اصدار اوامر- اذن بالحركة والفعل.. الخ.

وفى سياق وظائف اللغة يقدم لنا "بوهلر" نموذج تقليدى للغة يقتصر على وظائف ثلاث فقط هى:

- الوظيفة الانفعالية
- الوظيفة الندائية
- الوظيفة المرجعية

وهو يقابل ما نسميه:-

- المتكلم (المرسل)
- المخاطب (المستقبل)
- الغائب (ما نتحدث عنه شخص أو شئ)

وقدم لنا "هاليداى" حصرا بأهم وظائف اللغة فيما يلى:-

١- الوظيفة النفعية (الوسيلية): (instrumental fun)

فاللغة تسمح للافراد منذ طفولتهم المبكـرة أن يشـبعوا حاجـاتهم ويعـبروا عن رغباتهم وما يريدون الحصول عليه من البيئة- (أنا أريد).

٢- الوظيفة التنظيمية (regulatory function)

أى تحكم الفرد من خلال اللغة فى سلوك الآخرين (أفعل كذا- لاتفعل كذا) أى الاوامر والنواهى: فاللغة لها وظيفة الفعل.

٣- الوظيفة التفاعلية (interpersonal function) فعل ←الفاعلية→ رد فعل

تستخدم اللغة للتفـاعل مـع الاخريـن فـى العـالم الاجتمـاعى (أنـا وأنـت). فنحن نستخدم اللغة فى المناسبات الاجتماعية وفى اظهار الاحـترام والتـأدب مـع الاخرين.

*** الوظيفة الشخصية: Personal**

حيث يستطع الفـرد أن يعـبر عـن مشـاعره واتجاهاتـه وآرائـه نحـو موضوعات كثيرة. أى يقدم افكاره للاخرين ويثبت هويته وكيانه الشخصى.

* **الوظيفة الاستكشافية heuristic (الاستفهامية)**

فالفرد بعد أن يميز ذاته عن البيئة يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة. بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التى لايعرفها.

* **الوظيفة التخيلية imaginative (أحلام اليقظة)**

حيث نجد الانسان من خلال اللغة يمكنه أن يهرب من الواقع الى عالم آخر.. مثل الشعر، أو استخدامه للغناء للترويح عن نفسه- أو للتغلب على صعوبات معينة (الغناء أثناء العمل.. الخ).

* **الوظيفة الاخبارية (الاعلامية) informative**

فينقل الفرد من خلال اللغة معلومات جديدة الى الاخرين فى أى زمان ومكان (من خلال وسائل الاتصال).

* **الوظيفة الرمزية symblic**

فاللغة من خلال الالفاظ تمثل رموزا تشير الى الموجدات فى العالم الخارجى (فكلمة شجرة هى لفظ أى رمز لشئ موجود فى الخارج).

ونجد هناك من الباحثين من يقصر وظيفة اللغة الاساسية على التواصل أو التخاطب communication- وهناك البعض الاخر يرى ان اللغة هى وسيلة واحدة من وسائل التخاطب.

صراخ الطفل هو تواصل- الايماءة والاشارة

أشكال اللغة:-

هناك من علماء اللغة من يجتهد ويقسم اللغة الى عدة اشكال مثل اللغة السمعية (بواسطة الاذن والسمع).

لغة العيون- لغة الشم- لغة اللمس.. وهناك من يرى بأن هناك لغة اخرى لا ارادية ترتبط بالمنعكسات مثل احمرار الوجه، العرق، زيادة التنفس.. وذلك مقابل لغة ارادية ترتبط بالتدريب والتعلم والممارسة.

١- اللغة غير المقطعية:- non syllabic

وهى تتكون من أصوات غير مقطعية، أو من حركات أو ايماءات gestures مثل ايماءات الوجه Mimesis أو تعبيرات الوجه اثناء الحديث physiognomy او التكشيرات Grimaces أو غير ذلك من لغات مثل لغة العيون - لغة الأذن- لغة الحركة- لغة الشم- لغة الاتصال... الخ).

وهذا الشكل من اللغة مشترك بين الانسان والحيوان (مع شئ من الفارق فى التعبير) واللغة غير المقطعية تنشأ بسبب الحضارة والعادات والتقاليد.. أى من خلال التنشئة الاجتماعية وحسب ثقافة كل جماعة وعاداتها المتفق عليها "فمثلا (رفع الرأس لاعلى دليل رفض، ولاسفل دليل قبول).

ويرى "جيزل" ان الطفل يلجأ الى نوعين من الحركات أو الاشارات الخاصة بالرفض أو الاعجاب أو الخاصة بالقبول والرفض.

فالاشارات الخاصة بالرفض يصاحبها عادة البكاء، والتهيج، والغضب- أما اشارة الاعجاب فتصاحبها الابتسامة، السرور... وهذه اللغة غير المقطعية هامة جدا لدى الطفل الصغير قبل عمر السنتين- ولكنها تتناقص تدريجيا مع تقدم الطفل فى العمر حتى يبدأ فى تعلم اللغة المقطعية.

٢- اللغة المقطعية:-

وهى عبارة عن كلمات أو جمل أو عبارات ذات مدلول ومعنى متعارف عليه من قبل أفراد الجماعة- وهى ثابته نسبيا.. والواقع ان اللغة المقطعية شديدة الثراء والقدرة على التعبير والفهم وحفظ التراث والتكيف مع ظروف الحية- وما يميز الانسان الراشد السوى هو تمكنه من اللغة المقطعية بالدرجة الاولى ٠الى جانب اللغة غير المقطعية).. واللغة غير المقطعية لاتعتبر لغة بالمعنى العلمى الصحيح، الا اذا أثارت لدى الاخرين نفس المعنى.

الفصل الثالث

نظريات اكتساب اللغة:-

النظرية بمثابة الميكرسكوب الذى يمكن من خلاله القاء الضوء على الحقائق، وتقدر قيمتها على اساس معيارين الأول فهو فائدة النظرية فى أن تفسولنا أنواعاً مختلفة من الحقائق Facts وفى أن تقوم بالتنسيق بينهما فى وحده متكامله، وعلى هذا نحكم على نظرية انشتين فى النسبيه بأنها كانت مفيده للغاية لأنها نسقت بين الظواهر المتعلقة بالجاذبية والظواهر الكهربية المغناطيسيه بعد أن كان يبدو من العسير الجمع والتنسيق بينهما.

وأما المعيار الثانى فهو قدرتها على أن تولد لنا فروضاً تقبل التحميص العلمى لان النظرية الناجحه تمدنا بالكثير من التنبوات التى يمكن اختبارها والتأكد من صحتها.

أن أحسن النظريات هى التى تولف بين كثير من الوقائع والمعطيات، والتى تولد عدداً من الفروض التى تقبل التمحيص.

وتتفق النظريات فى مجملها على أن الأطفال لديهم استعداداً وتهيئو بيولوجى biological predistiom لاكتساب اللغة، ومن العوامل المؤثرة تتمثل فى الخبرات السابقة التى تترك أثر بصمه على شخصية الفرد والقدرات

المعرفية التى تختلف من أنسان لأخر طبقاً لأختلاف الفـروق الفرديـة فـلا يوجـد فردين متماثلين حتى ولو كانوا توءمين حيونين فمجمل ذلك يلعب دوراً فى صنـع كفاءه الفرد اللغوية Languistic compentence.

يؤكد المفكر الفرنسي مارسيل بروست أن الانسـان ينبغـى أن ينمـو كمـا ينمو النبات وليس كما يعلو البناء، لان النبـات ينمـو مـن داخـل نفسـه بمـا يتمثـل داخله من غذاء وماء وهواء وضوء، أما البناء فإنه لا يعلو من تلقاء نفسه وانمـا يضاف إليه من خارجة بجهد الآخرين وليس بجهده هو.

أن سلوك الطفل محصله معقده لبعدين أولهما طبيعته البيولوجيـه وثانيهـا التعلم الذى ينتج من تفاعل الطفل مع بيئته بمفهومها الواسع (العام) ولذلك يعرف السلوك أن محصله من أنواع، رد الفعل فى البيئة التى يحيـا فيهـا الانسـان وهـو نتيجه الصراع بين دوافعه الغريزية والبيئية التى يعيش فيها.

حيث منـذ السـتينيات كـان الاتجـاه السـائد أن مهـارات الأتصـال اللفظـى الشفهى هى مكتسبه متعلمه، واختلفت الاتجاهات حول مسئله الطبـع والتطبـع أى الفطره والتعلم فى اللغة والكلام.

المؤيدين للنظرية الفطرية أو البيولوجية يفسـرون ذلـك بـأن الطفـل لديـة استعداد وتهيؤ بيولوجى فطرى للكلام.

فإن اللغة الشفهية غريزية الأصل فى البشر مثلها فى ذلك شأن الغرائز الأخرى وأن البيئة تلعب دوراً بسيطاً يتمثل فى أنها بمثابه مثيرات ومنبهات لعملية الاكتساب البيولوجى الطبيعية، وأن الحافز الفطرى للنمو اللغوى لدى الانسان يتميز بخاصية قوية بحيث أن البيئة الغير مثريه لا تمنع الطفل ولا تعوقه عن الكلام، ومن العلماء المتبنين ذلك النظرية تشو مكى Chomesky الذى يؤيدا أن الأطفال يولدون بقدرة فطرية immate capacity لاكتساب اللغة.

بينما سكنر Skimmer يبرز دور البيئة والخبره فى اكتساب اللغة أما سلوبين Slobin يوضح وجهه نظره مؤكدا على تأثير العوامل البيولوجية والبيئية معاً، وكما تتفق معه فى ذلك فإنها وأن يظهر منفصلان كالاصابع الا أنهم متحدون باليد الواحده.

هذا ويمكننا تفصيل النظريات التى تناولت كيفية إكتساب الطفل لغته واستخدامها على النمو التالى.

النظريات السلوكية Behavioristic theories

وهذه النظريات تؤكد على دور البيئة فى تعلم اللغة – فاللغة تتم وتحدث من خلال فعل البيئة الذى يشكل سلوك الفرد. فأصحاب هذه النظريات يرون أن اللغة متعلمة – فتعلم اللغة يتم من خلال التعزيز reinforcement وكذلك يتم

مـن خـلال التقليد imitation ومـن ثـم فإنـه يمكننـا أن نتنـاول مـن بعـض آراء المنظرين فى هذا المجال فى ضوء وجهتى نظر سلوكيتين هما:

الأسلوب الإشتراطى Conditionig approach

حيث نجد أن أنصار هذا المنحى السلوكى يرون أن اللغه يتم تعلمها مـن خلال مبادئ الاشتراط الكلاسيكى أو التقليدى.

فنجد "ستائس وسـتاتس" Staats & staats ١٩٦٣ يـرون أن التعزيـز النوعـى بصغـار الأطفـال يقودهـم إلـى إنتـاج الكلمـات، وكذلـك تعزيـز الكلمـات يقودهم إلى تكوين الجمل عندما يقومون بتجميع هذه الكلمات.

ويرى أصحاب هذه النظرية أنه على الرغم مـن أن صغـار الأطفـال قـد يولـدون بميـل للمناغـاة Babbling إلا أن اللغـة ذات المعنـى تحـدث مـن خـلال الطريقـة التـى يسـتجيب بهـا المحيطيـن، بـالطفل للاصـوات التـى يصدرهـا. فالأصوات التى لا يتم تعزيزها تنطفئ فى النهاية. فمثلاً محـاولات الأطفـال لأن يقولون كلمة "ماما" – وبالطبع الكلمات الآخرى – تعزز من البيئة، وقوة التعزيز تستثير دافعيتهم لأن يحاولوا التحدث. فالأطفال يفهمون اللغة مـن خـلال عمليـة الاشتراط الكلاسيكى حينما يربطون لفظة "ماما" بأمهم، وفى نهايـة الأمـر يحـدث صوت الكلمة (ماما) نفس السلوك الذى تحدثه الرؤية للأم.

ويرى "سكنر" Skinner ١٩٧٢ أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة، وهذه المكافأة قد تكون التقبل من الوالدين أو التأييد الاجتماعى أو إطعام الطفل إلخ. وهكذا يتعلم الأطفال من خلال الإشتراط الاجرائى Operant conditioning.

فالأم مثلاً قد تنشرح عند سماعها الكلمة الأولى من طفلها.. ولهذا نجد أن "ستاتس" يرى أن اكتساب اللغة يصبح بمثابة تعزيز فى ذاته. وبمجرد أن يستطيع الطفل أن يطرح أسئلة ويمارس الاتصال بالمحيطين به، فإن تعزيز استخدامه للكلمات والجمل ينمو أكثر وأكثر. فمثلاً تقول الأم لطفلها "هل بابا خرج؟ فإن الطفل الطفل يجيب" بابا خرج" فتستجيب الأم بتعزيز الطفل قائلة "هذا صواب بابا خرج" وهكذا.

أسلوب التقليد: imitation

أما المنحنى التعلمى الثانى فى إكتساب اللغة فهو نظرية التقليد أو المحاكاة لكلام الراشيدين. فالأطفال يحاكون كلام الراشدين وغالباً ما يكررون ذلك كثيراً. ومن خلال تقليد كلام الراشدين فإن الطفل يقلد أشكالاً لغوية صحيحة ومناسبة. واحياناً ما يتم تعزيز وإثابة الطفل على هذا التقليد وتلك المحاكاة لكلام الراشدين، وإن كان التقليد لا يحتاج لهذا التعزيز.

ويرى "مورد" Mowrer أن الأصوات المقلدة تتكـرر مـن الطفـل نتيجـة لأنها تسبب خبرات سارة لديه. بالاضافة إلى أن هذا التقليد يعزز مـن المحيطيـن بالطفل.

نقد المنحنى السلوكى

أن المنحنى السلوكى هـو منحنـى أو نظريـة مبسـطة وعاقـة إلـى حدمـا. فمثـلاً مـن الصعوبـة أن نعلـل ونفسـر التمـاثل فـى إكتسـاب اللغـة لـدى الكائنـات البشرية. فكل الأطفال بالفعل يكتسبون لغة، ويكتسبونها بطرق متشـابهة إلـى حـد كبير – فلو كان اكتساب اللغـة هـو بمثابـة حالـة بسـيطة مـن تشـكيل البيئـة للغـة الطفـل، فإنـه سيكون هنـاك إختـلاف واضـح فـى الصـور والاشـكال والعمليـات اللغوية.

أن نظرية التعلـم تفشـل فـى توضيـح وشـرح اسـتخدام الأطفـال للكلمـات والجمـل الجديـدة – فـالالتزام بنمـوذج نظريـة التعلـم باعتبـاره التفسـير الوحيـد لاكتساب اللغة هو بمثابة النظرة القـاصرة للموضـوع. فعلـى سـبيل المثـال، فـإن الأطفال الصغار يفهمون اللغة أكثر مما يستخدمونها، فنظريـه التعلـم ليـس لديهـا تفسير لفهم الطفل للكلمات والجمل المتنوعة.

علاوة على ذلك فإن التعزيز والتقليد لا يأخذ فى حسبانه السرعة الفائقة التى يتعلم بها الأطفال اللغـة بمجـرد أن يبـدأوا فـى نطقهـا. وأكـثر مـن ذلـك، أن

الراشدون فى قيامهم بالتعزيز يميلون إلى تعزيز محتوى الحديث أو الكـلام أكثر من تعزيزهم للتراكيب النحوية.

وهنـاك بحـث قـام بـه كـل مـن "بـراون" Brown "وجـاردن" Garden "وبيلوجـى" Bellugi ١٩٦٨ قـارنوا فيـه بيـن صحـة كـلام الأطفـال الـذى تعقبـه علامـات الاستحسـان، فـأوضحت النتـائج أن الأسـس التـى كـان يتـم بنـاء عليهـا الاستحسان أو عدم الاستحسان لكلام غالبية أفراد العينة أسس غير لغويـة علـى الاطلاق، ولكنها كانت تقوم على الاتساق بين الكلام والواقع - أى مـدى واقعيـة الجملة.

ولذا نجد أن "سلوبين" Slobin ١٩٧٥ يوضح أن الأم تكون مندمجة فـى تفاعلها مـع الطفـل لدرجـة أنهـا لا تولـى اهتمامهـا إلـى الشـكل اللغـوى لتلفظـات الطفل.

وفيما يتعلق بنظرية التقليد فإن التقليد ليس هو السبيل الوحيد الـذى يتعلـم بواسطته الأطفال اللغة - فلـو كـان ذلـك صحيحـاً فـإن كـلام الأطفـال ينبغـى أن يكون صحيحاً نحوياً بشـكل دائـم، لأن الراشـدين يسـتخدمون النحـو دائمـاً بشـكل صحيح، بيد أننا نجد أن الطفل فى الواقع قد يكون كلامه غير مناسب مـن حيـث القواعد النحوية.

وهكذا يمكننا القول أنه بالرغم من بعض الفائدة التى تكمن فى نظريتى الاشتراط والتقليد فى شرح كيفية إكتساب اللغة إلا أنه بالاضافة إلى ما سبق فإن هذه النظريات تغفل بعض العوامل البيولوجية أو النضوجيه المهيئة لاكتساب اللغة.

فعلى سبيل المثال، نجد أن قراءة اللغة المكتوبة تبدأ فى عمر السادسة تقريباً، وكل الأطفال لا يستطيعون القراءة فى نفس الوقت، وبعض الأطفال يبدون استعداداً مبكراً عن البعض الآخر. إن التهيؤ يدل على أن النمو الملائم يجب أن يحدث أولاً قبل أن يستطيع الأطفال التعلم. وهذا التهيؤ للقراءة يجب أن يكون محدداً بيولوجياً، فإذا لم يكن ذلك صحيحاً، فإنه ينبغى على الوالدين - نظرياً على الأقل - أن يكونوا قادرين على تعليم طفلهم الصغير القراءة بمجرد أن يولد.

إن مثل هذه الانتقادات تدل بوضوح على أن التعلم ليس ميكانيزماً مفرداً يتم بواسطته اكتساب اللغة.. ولهذا يمكننا أن نتناول نماذج آخرى من النظريات فى اكتساب اللغة.

٢- النظرية الفطرية Nativistic theory

لقد وجد كل من "شومسكى" ولينبرج Chomsly & Lennberg أن نموذج التعلم السابق شرحه بسيط جداً ويتعذر الدفاع عنكه وفى إشارة إلى أهمية

الجوانب البيولوجية يرى "لينبرج" ١٩٦٧ أن بزوغ الكلام يكون تحت ضبط نضوجي صارم.

ويناقش "لينبرج" عدة أمور عديدة شائعة في نمو اللغة تؤكد مسألة النضج الفطري لنمو اللغة هي:

أ- أن بداية انتظام اللغة تحدث ما بين سنتين وثلاث سنوات.

ب- أن اللغة تبزغ قبل أن يستخدمها الأطفال بشكل مباشر.

جـ- أن التلفظ المبكر early vocalization مثل المناغاة babbling والسجع cooing لا تمثل ممارسة أو متطلبات تعلم لاكتساب اللغة فيما بعد.

وهكذا يرى علماء اللغة أن اللغة يتم تعلمها جزئياً من خلال خبرات الطفل ولكن الجانب الاكبر منها يكون نتيجة قدرات لغوية فطرية innatelinguistic capacties

ويرى "لينبرج" ١٩٦٧ أن هناك محدد بيولوجي فطري لسلوك اللغة. ويرى أن الكائنات تولد بقدرة لغوية ولديها استعداد فطري على انتاج اللغة - ويذهب إلى أن تعلم اللغة هو نتيجة للنضج Matueation ويتحدث عن الفترة الحرجة لاكتساب اللغة - فهو يرى أنه عند الميلاد وفي الشهور الأولى المبكرة فإن النضج يحدد قدرة الطفل على الكلام، وعلى العكس فعند حوالي ١٨ شهر

إلى سن سنتين فإن الأطفال ينمون القدرة على الكلام واستخدام اللغة، ذلك لأن قدراتهم العصبية قد نضجت لدرجة أن اكتساب اللغة يصبح ممكناً.

وكذلك يعتقد "شومسكى" ١٩٦٨، ١٩٨٦ أن نمو اللغة هو حالة مبدئيه من النضج، وأن العامل البيئى الوحيد الضرورى للطفل لكى يتعلم اللغة هو أن يتعرض لبعض اللغة.. وبعبارة أخرى، فإن المعرفة بقواعد اللغة Language rules – أى قواعد كيفية تجميع الكلمات فى جمل وعبارات ذات معنى – أى التركيب – Syntax هى عملية بيولوجية الاساسى.

وسيلة إكتساب اللغة the Language Acqusition Deuice

وبناء على ما يذهب إليه "شومسكى" فإن كل كائن حى يولد مزوداً بقدرة أولية نوعية لاكتساب اللغة، وهى التى يطلق عليها "شومسكى" وسيلة إكتساب اللغة LAD.

فكل طفل يولد ببناء لغوى عام شائع يرشد محاولات ومجهودات الطفل لفهم القواعد الأساسية للنمو. فآلة اكتساب اللغة بالمخ تسمح للطفل الصغير أن يستنتج نظام القواعد الاساسيه بمجرد الاستماع إلى اللغة دون أن يكون قد تعلمها. فالأطفال يكتشفون التناسق والانتظام المجرد فى الكلام الذى يسمعونه، ويحللون هذه الأنماط اللغوية، ويستخدمون نتائج التحليل فى لغتهم.

إن وسيلة اكتساب اللغة LAD تضع فى الاعتبار حقيقة أن كل الأطفال يسيرون خلال نفس المراحل فى اكتساب اللغة بالرغم من الاختلافات الكبيرة فى حصيلتهم أو لغتهم الفطرية كذلك تضع فى الاعتبار أن الأطفال يقعون فى الاخطاء عند قيامهم بعملية الجمع (أى جعل المفرد جمع) مثل قولهم "أغنية" فيجمعونها "إغنايات" مثلاً ويخطئون كذلك عند التحويل إلى زمن الماضى أو التحويل إلى صيغة النفس مثل "أنا نمت لأ "ويقصدون بها" لم أنم أو لن انام.. الخ وكلها أشياء لا يمكن أن تكون قد سمعت أو قلدت.

ويرى "شومسكى" أن الكلام الذى يسمعه الطفل يدخل إلى وسيلة اكتساب اللغة" LAD، وبواسطة العملية التى تحدث هناك، تصنع الافكار الخاصة بقواعد اللغة لا شعورياً فالقواعد الفطرية التى تشكل وسيلة اكتساب اللغة والقواعد المكتسبة للغة معينة تكون وتشكل النحو لهذه اللغة.

ومن الجدير بالشرح والتوضيح هنا أن هناك مناطق خاصة باللغة فى المخ، والمنطقة الأساسيه يشار إليها باسم "منطقة بروكاً" Brocas area نسبة إلى العام "بييربول بروكاً" حيث قام ببحث شامل على هذه المنطقة من المخ واكتشف أنه عندما تحدث إصابة فى هذا الجزء تنشأ عن ذلك "الافازيا" aphasia (أى فقدان القدرة على النطق) ونجد أن الأطفال والراشدين المصابين بالأفازيا غير قادرين على تسمية الموضوعات والاشياء أو غير قادرين على

انتاج الكلمات على الإطلاق. وهناك منطقة أخرى فى المخ متضمنة فى الكلام هى 'منطقة ورنك" Wernick area وإصابة هذه المنطقة فى المخ تحدث عدم القدرة على تنفيذ الجمل السمعية أو اتباع التعليمات البسيطة "مثل ضع هذا الكتاب فوق المكيت".

البناء السطحى والبناء العميق Surface and deep structure

أن جانباً من قدرة الطفل على تعلم اللغة هو فهم فطرى للبناء الأساسى للغة، وهو ما يسميه "شومسكى" البناء العميق. ويمثل البناء العميق المعنى أو الفكرة الى تكمن وراء الكلمات فى الجملة. أما الجانب أو المستوى الآخر للفهم والذى يأخذ فترة ليتم تعلمه هو البناء السطحى، والذى يمثل الجملة التى نراها تسير من كلمة لأخرى خلال الصفحة.

ويمكن توضيح الاختلافات بين هذين المستويين من الفهم من خلال الجمل الأتية: البنت حركت الطائرة، الولد قذف الكرة الطائرة حركت بواسطته الفتاة الكرة قذفت بواسطة الولد. هاتين الجملتين لهما بناء سطحى مختلف، ولكن معناهما واحد. فالجملتين تتحدثان عن طفل قذف الكرة، ولذلك فالبناء العميق هو نفسه البناء السطحى.

مثال أخر: "لقد كان نباح الكلاب مرعب"

هذه الجملة لها بناء سطحى واحد فقط، ولكن لها معنيان:

أ- أن الكلاب كانت تنبح بشكل سئ.

ب- أن الكلاب كانت تنبح.

فى هذه الحالة، هناك بناءان عميقان وبناء سطحى واحد. فالبناء العميق قد ترجم إلى بناء سطحى بواسطة تطبيق مجموعة من القواعد، وهذه القواعد تسمى قواعد تحويلية Transformational rules وتسمى نظرية شومكس بنظرية النحو التحويلى. Transformational grammer.

وعموماً، فإن النظرية البيولوجية ترى أن هناك تفاعلات بين الاستعداد الفطرى السابق للغة وبين البيئة. وهذه الفطرية تفترض أن اكتساب اللغة هو اكتساب سلسلة من القواعد التى تسمح للأطفال أن ينتجوا الجمل.

نقد نظرية "شومسكى"

هناك بعض الانتقادات التى وجهت إلى نظرية "شومسكى" تتمثل فى أنها لا تولى اهتماماً كبيراً إلى نمو "السيمانتيك" Semantic أى تطور معانى المفاهيم. وينظر الكثير من العلماء إلى ذلك باعتباره نقص أساسى فى النظرية.

كذلك من الصعب أن نعرف شيئاً عن وسيلة اكتساب اللغة التى يدعيها "شومسكى" فهو لم يبرهن ولم يفعل ذلك أحد على أن المخ يحتوى بالفعل على هذه الآلة اللغوية الخاصة. وذلك يمثل نقصاً عاماً فى الدعم التجريبى لهذه النظرية.

٣- النظرية اللغوية "لسلوبين" Slobin's Linguistic theory

لقد اقام "سلوبين" ١٩٧١، ١٩٧٣، ١٩٨٣ نظريته من خلال توليفه وتوفيقه بين هاتين النظرتين المتطرفتين السابقتين. فتفترض نظريته أن العوامل البيولوجية تؤثر فى اكتساب اللغة، ولكنه يرى كذلك أن التفاعل بين الأطفال والراشدين (أى تأثير البيئة والخبرة) هو شئ ضرورى إذا ما أريد للمهارات اللغوية Language skills أن تنمو. فالميكانيزمات الفطرية وحدها لا يمكن أن تفسر أو تشرح إتقان الطفل للغة، وأن هذا الاتقان يتضمن ما هو أكثر من الإشتراط والتقليد.

ويتفق "سلوبين" مع "تشومكى" أن هناك قدرة لغوية خاصة فطرية لدى البشر - كما أن الملامح الخاصة بالمخ والاختبارات المقطعية Articulatory apparatus تجعل من الواضح أن القدرة اللغوية لها أساس بيولوجى مميز. فسلوك الكائنات الخاص والجهاز العصبى المميز والابنية التشريحية هى خير دليل على النمو الخاص لهذه القدرات التى يتم تلقيها فى الشفرة الوراثية، والتى تجعلنا ننضج حتى نصبح كائنات ناطقة أو مخلوقات ناطقة.

فالأسس البيولوجية الفريدة للغة الإنسان تؤكد وتدعم المناقشات النظرية والتجريبية فيما يتعلق بالقدرات اللغوية الفطرية للكائنات الانسانية.

إن "سلوبين" لا يجادل فى القدرة الفطرية لدى الكائنات البشرية والتى تمكن غالبية البشر من نجاحهم فى تعلم اللغة، بل أن مناقشتة وجداله يركز على طبيعة هذه القدرة الفطرية. هل هى نوعاً من المعرفة المتقدمة يتم استثارته بالتعرض للغة؟ أم هى قدرات متقدمة متطورة؟

ويقترح "سلوبين" أن قدرة الأطفال الخاصة على اكتساب اللغة قد تكون بمثابة استراتيجيات متقدمة أو مبادئ تمكن الأطفال أن يفهموا ويكتشفوا كيف تعمل اللغة.

وبتعبير "سلوبين" ١٩٧١ فالطفل لا يولد بمجموعة من الفئات اللغوية أو الاصناف Language categories ولكن بنوع ما من الميكانيزمات العملية أو مجموعة من الاجراءات أو القواعد الاستدلالية inference rules يستخدمها ليعالج البيانات اللغوية. ومن ثم فإن ما هو مشترك وعام فى اللغة هو نتيجة للقدرة المعرفية أو الكفاءة المعرفية الفطرية cognitive competence.

فهو يرى أن كل طفل يبدأ حياته ببعض الاجراءات الفطرية البدائية لاستقبال وتخزين وتحليل الخبرة اللغوية Langiustic experienee ولإتاحة استخدام قدرات ومعرفة متراكمة لإنتاج وتفسير النطق أو التلفظات utterances

وعلاوة على ذلك، فبالرغم من أن "سكنر" وتشومسكى" ينظرون إلى الأطفال كمشاركين سلبيين فى عملية تعلم اللغة، فإن "سلوبين" ينظر إلى الطفل باعتباره فعال ونشط actwe ومستطلع.

ويرى "سلوبين" ١٩٨٥ أن كل منهج حديث لاكتساب اللغة يتعامل مع حقيقة مؤداها أن اللغة تبنى من جديد بواسطة كل طفل، ويتيح استخدام قدرات فطرية من نوع ما فى تفاعل مع خبرات العالم الفيزيقى physical والعالم الاجتماعى Social.

وتشير الدراسات الحديثة للأطفال باعتبارهم متعلمين فعاليين للغة يقومون دوماً بتحليل ما يسمعونه، ثم يقومون بعد ذلك بطريقة منهجية قابلة للتنبؤ بوضع هذه المتفرقات اللغوية التى يسمعونها معاً بطريقة منهجية مرتبة مثل "البازل".

خلاصة القول أنه قد صار من الواضح من تناول النظريات الأساسيه للنمو اللغوى أن التراث شديد التعقيد ومتناقض. فالجدل الدائر لا يركز على إذا ما كانت هناك قدرة فطرية أم لا تمكن الكائن البشرى من تعلم اللغة، ولكن يدور الجدل حول طبيعة هذه القدرة الفطرية. وكذلك هناك جدل دائر حول الدور الذى تلعبه اللغة فى التفكير. فهل التفكير يؤثر فى اللغة أم أن اللغة تؤثر فى التفكير.

ومن ثم فإنه يمكننا أن نتناول الآن هذه النقطة الأخيره المتعلقة بالعلاقة بين اللغة والفكر، وهذا هو موضوع الفصل التالى.

الفصل الرابع

العلاقة بين الفكر واللغة

١- الدافع والتفكير:-

ان وضع الدافع من السلوك وضع متوسط. والأخلاق محاولة وصف لتعبير الدافع فى مواقف معينة تعبيراً يؤدى إلى الإنعاش والتجديد، على أن هذه المحاولة ليست سهلة التحقيق؛ إذ أنه من اليسير أن نخضع المسالك الرئيسية العامة للعمل والاعتقاد لتقاعس التقاليد، وأن نقدس التقاليد بالارتباط العاطفى بما تقدمه من راحة وسهولة ومميزات بدلا من أن نقدسها بالممارسة بأن نعمل على أن تتوازن تماما مع الحاجات الحاضرة. ويمكننا أن نكرر أن الدوافع التى لاتستخدم فى سبيل التجديد واستعادة الحيوية تنحرف لتسير فى بربرية لاتعترف بقانون، أو تسير فى تهذيباتها العاطفية، أو تنحرف إلى حالات مرضية ذكرنا بعضا منها.

وبمرور الوقت، لايمكن احتمال التقاليد نتيجة لما تحاول كبته، ونتيجة نشوب حرب أو وقوع مأساة داخلية تحرر الدوافع لتعبر عن نفسها تعبيراً غير محدود. وفى مثل هذا الوقت نكون لأنفسنا فلسفات تقول بأن التقدم هو الحركة، وأن التلقائية العمياء هى الحرية، وتجعل الدافع قانونا فى حد ذاته تحت اسم

تقديس الفردية أو الرجوع إلى معايير الطبيعة. والتذبذب بين الدافع المحبوس والمتجمد فى نطاق عادة متحجرة وبين الدافع المنعزل غير الموجه يمكن أن نراه بوضوح عندما تتابع فترات التحفظ وفترات الثورة. ولكن هذه الظاهرة نفسها تتكرر على مدى أضيق فى الأفراد. أما فى المجتمع فنجد أن هذين الاتجاهين والفلسفتين تعيشان جنباً إلى جنب، وفى نضالهما الجدلى تضيع الطاقة التى نحتاج إليها للنقد وإعادة التكوين من جديد.

وتحرير بعض المخزون من الدوافع هو فرصة وليس هدفا. فهو يحدث نتيجة المصادفة ولكنه يتيح للخيال وللاختراع فرصتهما والبديل الأخلاقى للدافع المتحرر ليس هو النشاط المباشر، ولكن التأمل والتفكير فى طريقة استعمال الدافع لتجديد الاستعداد وإعادة تنظيم العادة والهرب من قبضة التقاليد، يتيح الفرصة للقيام بالأعمال القديمة فى أساليب جديدة. وبذلك تصنع أهدافاً جديدة ووسائل جديدة. فكسر كعكة التقاليد يحرر الدوافع، ولكن عمل الذكاء أن يصل إلى أساليب استعمالها. فإما أن نرسى السفينة فى الميناء حتى تبلى، وإما أن نتركها سائبة تلعب بها الرياح كيفما شاءت. وعمل العقل أن يكتشف الطريق ويحدده، وهو أيضاً عمل الاستعداد للملاحظة والتذكر والاختراع.

ونتيجة لتحديد الدافع للعادة تقوم العادة كفن حيوى وهذا الإنعاش يقف حائلا بين العادة والركود. ولكن الفن، عظيمه ويسيره، المشهور منه والمغمور،

لايمكن ارتجاله. فالفن مستحيل دون التلقائية ولكنه ليس هو التلقائية. فالدافع نحتاج إليه لإثارة التفكير، وبدء التأمل وتحريك الاعتقاد. ولكن التفكير وحده هو الذى يلاحظ العقبات، ويخترع الأدوات. ويدرك الأهداف ويوجه الوسائل، وبذلك يحول الدافع إلى فن يعيش فى الأشياء. فالتفكير يولد توأما للدافع فى كل لحظة من لحظات العادة، المعوقة. وإذا لم يعتن به، فسرعان ما يفنى وتستمر العادة والغريزة فى حربهما الأهلية.

وميل الصغير إلى إغفال التحديدات البيئية عقل غريزى. وبمثل هذا وحده يستطيعون اكتشاف قوتهم ويتعلمون الاختلافات التى توجد بين الأنواع المختلفة من التحديات البيئية. فإذا ما توصلوا إلى هذا الاكتشاف كان هذا مولد الذكاء، ومع هذا المولد تكون مسئولية الناضج نحو الملاحظة والتذكر والتنبؤ.

فكل حياة أخلاقية لها تحررها، ولكن هذا العامل التحررى لايجد التعبير الكامل فى العمل المباشر، بل فى شجاعة الذكاء فى أن يذهب إلى أعمق مما تذهب إليه التقاليد أو الدافع المباشر.

والمقصود بمفهوم خلق : مجموعة العادات والآداب المرعية ونماذج السلوك التى تطابق المعايير السائده فى مجتمع ما ، فالفرد إذا أراد أن يعيش فى وئام مع الجماعة التى ينتمى إليها عليه أن يتعلم الشرائع والدساتير الخلقية السائده إلى تلك البيئه ويعمل وفقا لها.

٣- التفكير:[*]

كثيراً ما يميز الإنسان من بين سائر المخلوقات بأنه "الحيوان المفكر"، وأن قدرته هى التى سمت به إلى مراتب الارتقاء عن غيره من الكائنات الحية- وكثيراً ما يقال بأن الحيوان مسير بغريزته، والإنسان بعقله، فالحيوان لايفكر، والإنسان هو وحده المفكر. ويقصد بهذا القول أن سلوك الحيوان جامد محكوم بالغريزة، ولكن سلوك الإنسان تلقائى متنوع، نتيجة لتفكيره وتدبيره.

وليس منا من يشك فى أنه "يفكر" ، ولكن قد يكون من الصعب أن نحدد ما نقصده بكلمة "تفكير"، وصعوبة هذا التحديد، هى التى جعلت للتفكير عند الكتاب تعاريف مختلفة، بعضها يشمل أغلب العمليات العقلية التى سبق لنا الكلام عنها، والبعض الآخر يقصره على أرقى العمليات التى نواجه بها المشاكل التى تقتضى من الوصول إلى حلها.

ونحن فى كلامنا أميل إلى التوسع فى معنى التفكير: فاذا غاب عنك اسم شخص فإنك تطرق وتقول أنى "أفكر" فى ذلك الاسم، فالتفكير هنا معناه التذكر- أو قد يسألك صديقك : فيم تفكر؟ فتجيبه : كنت "أفكر" فى التمثال الذى رأيناه منذ برهة، فالتفكير هنا : معناه التصور. وقد تقول أنك "تفكر" فى المستقبل ،

---

[*] احمد زكى محمد

والتفكير هنا معناه "التخيل" . وقد نطلق لخيالنا العنان، ونسترسل فى أحلام اليقظة ونظن أننا "نفكر".

وهكذا نجد أن التفكير يطلق على كل نشاط عقلى مهما كان نوعه، وأنه فى الأمثلة السابقة يعبر عن سائر العمليات العقلية المختلفة.

تعريف التفكير :

ولكن من الواضح أن هذا الإطلاق يحمل كلمة "التفكير" أكثر من مدلولها. وإلى "جوى ديوى" يرجع الفضل فى تحديد التفكير وتمييزه من العمليات العقلية الأخرى، فهو يعرف التفكير بأنه "النشاط العقلى الذى يرمى إلى حل مشكلة ما " أنه "الحالة العقلية التى تنشأ إذا ما واجهت الإنسان مشكلة، أو اعتراض طريقه عائق". وقد أخذت موسوعات علم النفس بهذا التحديد، فجاء فى إحداهما: أن التفكير عبارة عن "سلسلة مقصودة من الخواطر، ذات طبيعة رمزية، تنشأ من حدوث مشكلة وتهدف إلى نتيجة".

ويبرز التفكير واضحاً عندما يواجه الإنسان مشكلة معقدة، فهو يقف أمامها متحيراً لايعرف أى الطرق يسلك، فهى تتطلب الوصول إلى نتيجة من مقدمات تبدو بعيدة الصلة منها، فيشعر الإنسان بما يبذله من جهد فى سبيل الوصول إلى هذه النتيجة، وهو لذلك يستخدم كل طاقته العقلية بمظاهرها المتعددة من "أنتباه" للموقف المعقد و "ملاحظة" لدقائقه، و "تذكر" للمواقف

المشابهة، و" إدراك للعلاقات" التى بين المقدمات، و"تخيـل" للموقـف الجديـد... ، فهو يستعين بكل هذه الوظائف ويخضعها لبلوغ الهدف المعين.

ومن هنا يتبين لنا كيف كان من الصعب أن نحدد معنى التفكـير، وكيـف يطلقه الكثيرون على أغلب الوظائف العقلية، وإن لم تصل إلـى مرتبتـه فعـلا، إذ أن التفكير فى حدوده الضيقة التى تعارفنا عليها عملية إنشائية ابتكاريـة، وليسـت مجرد عمل آلى، أو استرجاع لصور ماضية، أو ما شابه ذلـك، بـل هـى عمليـة ترمى إلى صنع جديد من مقدمات معروفـة. فنحـن نسـتطيع بواسـطة التفكـير أن نرسم نمط حياتنا قبـل الأوان، بـأن نسـتخدم صـوراً ورمـوزاً بـدلا مـن مدركـات حسية، وتجارب ماديـة. فـالصورة المركيـة، أو الكلمـة، أو الفكـرة، قـد أصبحـت رمزاً لشئ بعيد عن متناول الحواس فى لحظة التفكير، فهـى تعتمـد علـى وجـود الصور العامة أى المدركات الكلية.

تحليل عملية التفكير:-

قد بين لنـا "ديـوى" أن التفكـير يبـدأ عندمـا نواجـه مشـكلة تقتضـى الحـل ويسير العقل فى خمس خطوات متتابعة جهداً فى الوصول إلى هذا الحل.

١- **فالخطوة الأولى:-** هى الشعور بأن بين أيدينا مشكلة تقتضـى الحـل، فـالعقل الذى يفكر هو العقل الذى يتحرى وينقب، مدفوعا إلى العمل والنشاط من جراء وجوده فى مأزق يحاول أن يجد مخرجا منـه- فإدراكنـا أننـا أمـام

مشكلة يستبعد كثيراً من النشاط العقلى من أنواع أخرى، كـأحلام اليقظـة والخيال.

وأهمية هذه الخطوة للمعلم هى أن يدرك أن مهمته ليست مجرد الشرح وتذليل الصعوبات، ولكن هى صنع مشكلة يتحفـز التلاميذ إلى مواجهتها، كلما أمكن ذلك، وكلما شعر التلميذ بأن المشكلة موضع اهتمامه كلما اشـتد دافعـه إلـى هذه المواجهة، فالمعلم قد يثير مشكلة مع تلاميذه، ولكنهم لا يشعرون أنها جديـرة باهتمامهم، وبذلك لاتستفز عقولهم نحو التفكير، فكأنما انعدم وجود المشكلة.

٢- **والخطوة الثانية:** هى تحديد المشكلة- وهى نقطـة أساسـية "إذ أن السـؤال المحكم الوضـع يقرب مسـافة الحـل. وفـى هـذه المرحلـة تبـدو لباقـة المدرس، فهو يستطيع أن يسدى عونا كبيراً بأسـئلته ومناقشـته لتلاميذه، دون أن يفرض وجهة نظره عليهم، كما يستطيع أن يعرف الحد الذى يقف عنده فى أسئلته، ليترك الاستنتاج لتلاميذه.

وفى هذه الخطوة يتم فحص عناصر المشكلة ومقدمتها؛ للوصـول إلـى تحديد نقطة الصعوبة بالضبط، كما نقدر قيمة كل من العناصر؛ من حيث أهميتـه فى موضوع المشـكلة، ومـدى العنايـة التـى نوجهها إلـى هذا التقدير هـى التـى يتوقف عليها الإخفاق، أو السير نحو الحل الصحيح، فهى خطـوة بطيئـة ولكنهـا أساسـية، ويمكن تشـبيهها بـدرس الطبيـب للأعـراض التـى تبدو علـى المريـض

وتحديد أهمية كل منها، فعلى صحة التشخيص وفهم الأعراض يتوقف رسم العلاج الصحيح.

٣- **الخطوة الثالثة:-** فى سياق عملية التفكير، هى إيجاد مقترحات لحل المشكلة، فبعد فحص الحقائق فى الخطوة السابقة، قد يحدث أن يلوح فى العقل اقتراح أو فرض يواجه الحالة وينطبق على كل شروطها ويوضح سائر علاقاتها- وهذه الخطوة هى أقل الخطوات انقياداً لسلطان من يفكر فى حل المشكلة، كما أنها أقل الخطوات احتمالا لمساعدو المدرس دون أن يبوح بالحل المنشود، فهذه الفروض ليست خاضعة لإرادتنا، أطفالا كنا أو راشدين، بل علينا أن نتمعن فى الحقائق التى لدينا، والعلاقات التى بينها انتظاراً للحل ينبعث من العقل. وطبيعى أن الفروض المنبعثة متوقفة على مقدار علم الشخص "المفكر" وخبرته بموضوع المشكلة، وبالإضافة إلى ذلك فهى تتوقف أيضاً على عامل ذاتى خاص بهذا الشخص، فالبعض تسعفهم الفروض فى توارد سريع، والبعض يجدونها عملية وئيدة. وقد يكون هذا التأخر نتيجة للتعمق والتبصر أحيانا، ولكنه ليس دائما كذلك، فغالباً ما يكون راجعاً إلى نقص فى قدرة الشخص العقلية الفطرية، أو ما يسمى بالذكاء الفطرى.

٤- والخطوة الرابعة:- هى بحث الفروض المختلفة، كل على حدة، وذلك بأن تتبع الفروض المحتملة ونبحث الأسباب التى دعت إلى تأييدها، ومدى انطباق كل منها على عناصر المشكلة. فالفرض الذى يوائم بين جميع الحقائق التى لدينا وما تؤدى إليه من نتائج، يكون صحيحاً ويمكن العمل به. أما إذا خالف بعض المقدمات التى لدينا فإنه يكون فرضاً خاطئاً، لايؤبه لهن ويجب البحث عن غيره.

٥- والخطوة الخامسة والأخيرة:- هى تحقيق هذا الفرض الذى استقر عليه الرأى، فهى مرحلة قياسية، يقصد منها معرفة مدى ما يوصل إليه الفرض من نتائج، والتحقق من وجود هذه النتائج بين الحقائق الأولى أو ما يتشعب منها.

مثال:- ولتوضيح الخطوات السابقة، لنفرض أن رجلا دخل إلى حجرته فوجد محتوياتها مبعثرة، وفى حالة شديدة من الفوضى.

(١) فهو يواجه مشكلة.

(٢) يحدد المشكلة من الحقائق التى أمامه.

(٣) يفرض فروضاً مختلفة قد تنطبق على الواقع، فيقول إنها: أ- سرقة أ و ب- عبث أطفال أو جـ- مزاح من صديق له.

(٤) يبحث الفروض واحداً بعد الآخر، ومدى انطباق كل منها على المشكلة، فلو أنه عبث أطفال لوجد الأشياء المخبأة الثمينة فى مكانها،

ولو كان مزاح صديق فلن يغتصب الأقفال ويكسرها، ولو أنه لـص فلن يجد نقوده وجواهره.

(٥) يجرى بحوثا جديدة ليتحقق من صحة الفرض الذى يستقر عليه، فيجد النافذة مفتوحة، والنقود مسروقة، فيأخذ بهذا الفرض ويسلك السلوك المناسب.

الاستقراء والقياس فى التفكير:-

يتضح لنا من المثال السابق أن العقل يوازن بين العناصر المختلفة، وينتقل منها إلى "فرض" يجمعها، وهذا ما نعبر عنه "بالاستقراء"[١] ، وهو الوصول إلى حكم عام يصدق على العناصر التى لدينا.

وبعد ذلك يلجأ العقل تطبيق هذا الفرض على عناصر أخرى، ونتائج تتحتم من الأخذ به، ليتحقق من صحته، وهذا ما تعبر عنه "بالقياس" [٢] وهو تطبيق المبدأ العام على الأفراد فهو عملية عكسية من الاستقراء.

وهاتان العمليتان، الاستقراء، والقياس، تكونان وحدة ولا يخلو منهما نوع من أنواع التفكير. وقد يحدث أن تكون عملية التفكير سهلة، فلا يكون

---

(١) Induction

(٢) Deduction

وجودهما واضحاً، ولكن كلما تعقدت المشكلة وكان لها احتمالات مختلفة، كلما ظهرتا بوضوح.

مهمة التفكير ووظيفته:-

الغرض من التفكير، هو الكشف عن علاقات بين الأشياء التى نفكر فيها ولن نستطيع أن نتخيل عالما يعيش فيه ليس بين مكوناته علاقة وحيث يكون ما ندركه، ونذكره. وما نتخيله.. منقطع الصلة بغيره، إنه ولا ريب يكون حالة من الفوضى! وما قيمة مدركاتنا وذكرياتنا وتخيلاتنا إذا لم تكن لدينا القدرة على أن نفكر فيها مجتمعة؟ إنها إذن تفقد معناها.

فمعرفتنا بمعانى الأشياء متوقفة على علاقتها بغيرها، فنحن نعرف الشئ بوظيفته أو استعماله: فالكتاب هو ما نقرأ فيه، والطعام هو ما نأكله فنتغذى به. والأصدقاء من نستمع بوجودنا معهم، وهكذا فكل شئ يتوقف معناه على صلته بغيره، وكلما كثرت هذه العلاقات والصلات كلما كان المعنى أوضح وأكمل. ومهمة التفكير الأولى هى الكشف عن هذه العلاقات.

وهذه العلاقات قد تكون بسيطة مباشرة، كالعلاقة التى يكونها الطفل بين رؤية أمه وغذائه، وقد تكون بعيدة غير مباشرة، كالعلاقة التى وجدها "نيوتن" بين سقوط التفاحة وحركة الكواكب فى مسارها. ولكن كلا من الحالتين عملية تفكير مع الفارق الكبير بين مستواهما.

المقارنة بين تفكير الطفل والراشد:-

(١) مما تقدم نرى أن العلاقات التى يدركها الطفل مباشرة لاتتعدى الحسية البسيطة، ولكن العلاقات البعيدة ليست فى متناول تفكيره لأن تجاربه محدودة ولا يقوى على إدراك علاقات بين أشياء ليست محسوسة بين يديه، فما كان يمكن للطفل مطلقا أن يرى فى سقوط التفاحة ما رآه "نيوتن"، ولكن الراشد يستطيع الخروج من نطاق المحسوسات، فيدرك علاقات بعيدة ويفكر فى مدرك عام، بدلا من المدرك الحسى، فالتفاحة التى سقطت لم تكن مجرد تفاحة بالنسبة إلى "نيوتن" ولكنها "واحدة" من مدرك عام للأجسام الساقطة. وبالإضافة إلى ما لدى الراشد من خبرات كثيرة، فإنه يتدرب على التفكير بأن يتعود البحث عن العلاقات البعيدة بين الأشياء، إذ يدرك أن هذه هى الطريقة لازدياد علمه، وجعله أجدى أثراً فهو قد تعلم كيف "يفكر".

فحياة الطفل تنحصر فى تجميع الحقائق والمعلومات التى ستكون دعائم "فكره" عندما يكبر، وفى رؤية العلاقات المباشرة بينها. وكلما نما الطفل أمكنه أن يركب هذه العلاقات مع غيرها. ونا يكون أثر البيئة التى يعيش فيها الطفل من الأهمية بمكان: فكثيراً ما نرى الراشدين المحيطين بالطفل يذللون له العقبات التى تقابله، ولا يشجعونه على حل مشاكله المختلفة بنفسه (أى على إدراك العلاقات بين أجزائها)، ويتجلى ذلك فى أبسط الأمور التى لايعيرها الراشد

اهتماما، فإذا كسر الطفل لعبته فغالبا ما تستبدل بغيرها أو يستغنى عنها. ولكن من الخير أن يحاول المشرف على تربيته أن يساعده فى "التفكير" فى إصلاحها.

وفوق ذلك، فكثيراً ما يقف الراشد عثرة فى سبيل تفكير الطفل، فلا يساعده على حل المسائل التى تحير عقله، فيكف الطفل عن السؤال خشية غضب الكبير ويترك مشكلته بدون حل.

(٢) ومما يلاحظ على تفكير الأطفال أنه غير دقيق، فنتائجه كثيراً ما تكون خاطئة، وذلك لأسباب أهمها:-

أ- أن ما لديهم من المعلومات لايكفى لإدراك طبيعة المشكلة وافتراض حلول لها.

ب- عدم قدرة الطفل على تركيز انتباهه مدة طويلة لتحدد المشكلة أمامه ويرى العلاقات الضرورية بين أجزائها. ولذلك لأن تفكير الطفل منصباً على النواحى العملية التى تثير اهتمامه، كإصلاح لعبته المكسورة أو بناء حظيرة لدواجنه من مواد مهملة، وما شابه ذلك.

جـ- ضعف الأطفال فى القدرة على النقد والتحقيق: فهم يتشبثون بالأمور الظاهرة التافهة ظنا منهم أنها أساسية، وهذا ضعف فى القدرة على الحكم السليم التى تربط موضوع التفكير بعلاقاته الصحيحة، وتدفع إلى السلوك المناسب. فالطفل يأخذ ساعة أبيه، ثم يكسر غطاميها ليصنع

منهما كفتى ميزان، ولو كان حكمه سليما، لعرف أنهما يستعملان لغرض أهم ولكان سلوكه مناسباً.

التدريب على التفكير:-

يقول "ديوى" فى كتابه "الديموقراطية والتربية" إن مهمة المدرسة تنحصر فى تعليم الطفل "أن يفكر" وهو يرمى بقوله هذا إلى أن المواد التى يتلقاها التلاميذ فى المدرسة، والتى تقصد إلى إدراك زيادة معلوماتهم ورقيهم، يجب أن تنتقل إليهم عن طريق "التفكير" أى إدراك العلاقات ولكن لايتبادر إلى الذهن أن المواد تختار لأنها تدرب على التفكير "عامة" وإلا نكون قد وقعنا فى خطأ ما تزعمه نظرية الملكات. فالقدرة على التفكير: تنمو بطبيعتها فى أثناء دراسة المواد الملائمة "بالطريقة الصحيحة" والمقياس الذى تقوم عليه هذه "الملاءمة" أساسه اتصال هذه المواد بالحياة والبيئة؛ والطريقة الصحيحة هى ما قامت على التفكير، فنحن نتدرب على التفكير المنتج فى المواقف التى تشغل أذهاننا ونعالجها بخطوات التفكير المعروفة.

ولهذا يتعين على المدرس أن يلم بوضوح بما يقصد بالتفكير حتى يتمكن من معالجة المواد المختلفة بالوسيلة التى تحفز عليه، والتى وحدها تعلم التلميذ كيف يفكر، وهكذا يمكن أن نصل إلى المعنى الذى يقصده ديوى من قوله السابق "إن مهمة المدرسة تنحصر فى تعليم الطفل كيف يفكر" وبذلك تتكون عند الطفل

عادات التفكير المنظم وعدم التسليم بالمعتقدات والآراء، إلا بعد بحثها والتأكد من صحتها.

وليكن رائدا لمعلم تشجيع التلميذ على البحث والاستدلال في جميع المسائل، بحسب ما يقتضيه نوع كل منها، وبذلك نعد تلاميذنا إلى مواجهة مشاكل الحياة بالتفكير المنظم غير المقيد بالتقاليد البالية، وما أحوجنا اليوم إلى مثل هذا الاتجاه في تدبير أمورنا الحيوية، كالإنتاج والصناعة وغير ذلك مما تنوء به كواهلنا؛ لأنه عولج بغير طريق التفكير العلمي في خطواته المنطقية.

ومن المهم: أن يكتسب الطفل مرانا على التأني في التفكير وعدم التسرع في الأخذ بأي فرض يخطر بباله عند مواجهته لمشكلة ما ، فالإنسان بطبعه ينزع إلى التخلص من مأزقه بأقل الطرق مقاومة، وراء أول فرض أو اقتراح يعرض له، وكثيراً ما يؤدي به ذلك إلى الخطأ.

ومن المهم هنا أن نشير إلى أن مشاكل الطفل من النوع العملي، وأن تفكيره ينصب إلى الأمور المادية التي أساسها مدركاته الحسية. ولذلك وجب أن يحرص المدرس على تحوير مسائله ومادة تدريسه إلى هذا الاتجاه العملي، وطرق التربية الحديثة كلها تساعد الطفل على تعلمه بالعمل.

اللغة والفكر :

إن تفكيرنا يأخذ مجراه عن طريق الكلمات، وليس هناك من لايشعر بأفكاره على هيئة كلمات تسبح كالفلك فى مجرى شعوره، زاخرة بما تحمله من معان، كما أنه ليس هناك من لم يتعثر تفكيره مؤقتا إذا عجز عن إيجاد الكلمات التى تحمل المعنى المقصود.

ومن المسلم به أن الثروة اللغويه دليل على وجود التفكير، وأن مداها ودقتها تتوقفان لى حد كبير على حظ الفرد من الذكاء. ولذلك اتخذ بعض العلماء نمو اللغة عند الأطفال مقياساً للحكم على مدى نضوجهم الفكرى.

فالواقع أن اللغة والفكر متلازمان، حتى لقد قيل إنهما إسمين لشىء واحد، كما عرفت الكلمات بأنها الرداء الذى يكتسى به الفكر، حتى ينتقل من صاحبه إلى غيره. فالرموز أو الكلمات ضرورية للتفكير؛ لأنها هى التى تحمل المعانى العامة اللازمة لتسلسل الفكر، ولولا دلالة الكلمات على معنى عام مفهوم فى اللغات المختلفة، لما استطعنا التفاهم بهذه اللغات مطلقاً.

فالكلمات تركيز للأفكار، وهى فى ذلك تشبه البؤرة الضوئية التى تتجمع فيها الأشعة، والتى بدونها يتشتت الضوء أو الفكر. وليست الكلمات لازمة لكى تنتقل أفكارنا إلى غيرنا فحسب، بل إنها أقرب الوسائل لتصوير أفكارنا لأنفسنا

كما يحدث فى التفكير المتصل. وكلما كان التفكير معنوياً كلما كانت الكلمات ألزم له.

ويمكن الاستدلال على ضرورة الكلام فى التفكير بطرق شتى منها :

١-التأمل الباطنى: وذلك فيما يتعلق بتفكير الفرد نفسه، وإن كان لايصلح للتعميم بالنسبة لأفكار غيره.

٢- دراسة نشأة الكلمات عند الأطفال، ودراسة تطورها فى الجنس البشرى.

٣- العلاقة الوثيقة بين الثروة الكلامية والقدرة العقلية (الذكاء)، والاختلافات الفردية بين الناس فى هذا الصدد.

٤- تمشى الترقى الفكرى للطفل مع قدرته على التعبير تحت طرق التعليم المنتجة، ويقصد بالطرق المنتجه التى تعلم الأطفال الاشياء نفسها لا مجرد أسمائها أو تعريفها بكلمات مرئية غامضة الدلالة.

ولكن فى التعليم الذى يعتمد على اللفظ وحده، لن تكون الثروة اللغوية دائماً دليل الفهم والتفكير، إذ أن هذه الطريقة اللفظية لاتعنى إلا بذكر القواعد والتعاريف والقوانين، بصرف النظر عن قدرة الطفل على تطبيقها.

لذلك كان من واجب المدرس أن يحذر الاكتفاء بالمعلومات اللفظية، بل لابد له من أن يتأكد من أن مدلول هذه الألفاظ مفهوم، وذلك بتهيئة الفرصة للتطبيق والاستعمال والتعبير.

وفى الوقت نفسه ينبغى أن يحذر الوقوع فى خطأ تجنب الأمور المعنوية، أو الاصطلاحات العامة، والهبوط بمستوى تلاميذه، بل يجب أن يوجههم إلى إدراك العلاقات بين الأشياء التى يتناولها فى دروسه معهم، وأن يسمى هذه العلاقات بأسمائها، حتى ترتبط المدركات العامة بمدلولاتها وتبقى فى أذهانهم، ومعرفة الاسم بدون فهم ليست بأقل ضرراً من فهم الحقيقة بدون معرفة الاسم.

فالقاعدة العامة أن ندرس الأشياء وعلاقتها، وأن نسميها بأسمائها المصطلح عليها، حتى تنمو اللغة جنباً إلى جنب مع المعلومات، ولا تطغى إحداهما على الأخرى.

العلاقة بين الذكاء ونمو اللغة :

يختلف الأطفال كثيراً فى مدى إلمامهم باللغة، والواقع أن الكلمات تتكاثر بسرعة غالباً ما يخطىء مداها الباحثون.

وتتراوح مفردات الطفل من كلمات مفهومة المدلول، واضحة المعنى وهذه تكون الجزء من ثروته اللغوية، إلى كلمات مهوشة غامضة يستعملها ضمن جمل يسمعها.

وقد استعمل كثير من الباحثين المفردات كمقياس الذكاء من حيث عددها ونوعها. ويقدر العدد بما يعرفه الطفل من كلمات يبلغ عددها المائة من الكلمات

المتداولة، كما يقدر النوع بالسؤال عن معنى الكلمة: كتعريف الإحسان أو الفرق بين التعاسة والفقر.

وقد وجد أن نتائج هذه الاختيارات تتفق مع ذكاء التلامذ حسب تقدير المعلمين لهم. كما أنها تتفق إلى حد كبير مع نتائج اختبارات الذكاء العملية التى لاتعتمد على اللغة.

ومما لوحظ أن الأطفال الصم والبكم متأخرون على وجه العموم، فى نمو ذكائهم، وذلك لافتقارهم إلى المفردات بسبب هذا العىّ الذى يعقوهم عن تكوين الأفكار.

فالكلمة تفوق الحركة والإشارة فى مدى تجردها من المدلول الخاص، وبقائها رمزاً يدل على جنس أو نوع عام، ولن تغنى الحركة مهما دقت وتنوعت عن الكلمة ومدلولها.

والتجرد من المدلول الخاص، والوصول إلى المدرك العام يحدث تدريجياً منذ الطفولة بسماع الكلمة فى مناسبات مختلفة ومواقف متباينه، وهذا التعميم يقدر عليه الأفراد الذين لايقلون عن مستوى معين فى قدرتهم العقلية.

وليست مهمة المربى أن يسرع هذا التطور، بل إن واجبه يتقصر على التوجيه فيه حتى يكون التدرج أكمل تنظيماً وأدق مدلولاً.

هناك العديد من التساؤلات التى تثار حـول علاقـة اللغـة بـالتفكير، ومـن أمثلة هذه التساؤلات هل نحن فى حاجة إلى اللغة حتى تستطيع أن نفكر؟ أم هل نحن فى حاجة إلـى تفكير نستطيع الكلام؟ وهل مهارات التفكير واللغـة تنمو منفصلة عن بعضها البعض، أم أنها ترتبط ببعضها البعض منذ البداية؟ أيهما يعتمد على الآخر وأيهما يسبق الآخر؟ هل نستطيع أن نتكلم دون تفكير؟ وهل هناك تفكير بلا كلام.؟

وعلى الرغم من أنه يكاد يكون هناك إجماع واتفاق حول العلاقة بين اللغة والفكر، إلا أن نتائج الدراسات التى دارت حول هذه المشكلة وحول طبيعـة هذه العلاقة تتأرجح كما يذهب "فيجوتسكى" بين التطابق والامتزاج التام من ناحية، أو التباعد والانفصال من ناحية أخرى. ويمكننا أن نعرض لبعض وجهات النظر التى تناولت هذا الموضوع.

*** وجهة نظر "واطسون":-**

من أوائل وجهات النظر التى تناولت علاقة اللغة بالتفكير ما ذهب إليه "جون واطسون" مؤسس المدرسة السلوكية إلى أن التفكير هو اللغة. واعتبر التفكير بمثابة تناول الكلمات فى الذهن، أو أن التفكير عبارة عن عادات حركية فى الحنجرة، أو هو حديث داخلى يظهر فى الحركات قبل الصوتية لاعضاء

الكلام. أى أن التفكير هو كلام ضمنى. فالتفكير هو حديث دون المستوى المسموع subvocal speech أى حديث لايسمعه الآخرون.

وهناك نقداً وجه لهذه النظرة المتطرفة جاء من خلال التجارب التى أجريت على "البكم" والتى تشير إلى أن ما ذهب إليه "واطسون" غير مقنع تماماً لأن التسليم بمثل هذا الرأى لايجعل هناك سبباً أصلاً للتساؤل عن العلاقة- فما دام الكلام هو التفكير فلا وجه للبحث عن علاقة الشئ بذاته.

ومن ناحية آخرى، فقد أشار البعض إلى أن الفكر يمكن أن يتم احياناً فى شكل صور ذهنية لايعبر عنها بالكلمات، إلى جانب أن الكلام قد يختلف عما نفكر فيه بحيث لايكون الكلام من وراء الصوت شرطاً ضرورياً سابقاً على عملية التفكير.

*** وجهة نظر "بياجيه" piaget**

أما "بياجيه" فهو يرى أن بدايات الذكاء تنمو وتتطور قبل أن تنمو اللغة، وهو ما يعنى أن النمو المعرفى cognitive development يحدث أولاً، مما يجعل النمو اللغوى ممكناً.

ولا يعتقد "بياجيه" أن اللغة ضرورية تماماً للنمو المعرفى وهو يؤكد أن ظهور التمثيل الداخلى "internal representation" (والذى تعد اللغة أحد أشكاله) يزيد من قوة التفكير فى المدى range والسرعة speced. فالأطفال

يمكن أن تكون لديهم أفكاراً عن الأشياء والموضوعات قبل أن يستطيعوا تسميتها، ومن ثم فإن عدم إمتلاك الطفل اللغة لايمنعه من التفكير.

وطبقاً لما يذهب إليه "بياجيه" فاللغة ليست السبب فى التقدم العقلى الذكائى، ولكنها مجرد أداة تستخدم فى التفكير الاجرائى operational thinking ويرى أن اللغة هى انعكاس للمعرفة coginition بدلاً من أن تكون مستقلة عن المعرفة أو تكون صورة خادعة لها.

فالأطفال يبدأون بفهم حسى- حركى للعالم sensori- motor وبعد ذلك يحاولون أن يجدوا الأساليب اللغوية للتعبير عن هذه المعرفة. فالمعرفة الحس حركية تحدد الأشكال التى تتخذها اللغة. فنمو المعرفة له الأسبقية على اكتساب اللغة.

ويرى "بياجيه" من خلال دراسته عن اللغة والفكر عند الطفل ١٩٥٩ أن هناك نوعان من الكلام يوجدان لدى الطفل هما:-

- الكلام المركزى التراث Egocentric speech
- الكلام المكيف للمجتمع Sociolized speech

وأوضح "بياجية" أن الطفل فى الكلام المركزى الذات لايهتم أن يعرف إلى من يتحدث و لايهتم أن يعرف إلأى من يتحدث ولا يهم بأن يضفى إليه

السامع. وهـو يتكلـم إلـى نفسـه أو كلنـا للسـرور النـاتج عـن مشـاركة الغيـر لـه، وبالتـالى يمكـن أن يكـون أى شـخص يتصـادف وجـوده فـى طريـق الطفـل هـــو الجمهور او المستمع الذى يوجه له الطفل الكـلام. كمـا أن الطفـل لا يحتـاج مـن المستمع إلا اهتمام ظاهرى. كما أن الطفل المركزى الذات يتكلـم كلامـاً مركزيـاً حتى وهو وسط جماعه على عكس الراشد الذى يفكـر فكـر امينـا للمجتمـع حتـى وهو فى عزله تامة. كما أن كلام الطفل يكون مجـرد شـئ يصـاحب نشـاطه ولا يراعى فيه وجهـه نظـر الآخريـن أو اهتمامـاتهم إلا نـادراً. ويتكلـم كمـا لـو كـان بمفرده، ولا يهتم بما اذا كان كلامه مفهوما من الآخرين.

ويرى بياجيه أن نزعته المركزيه حول الذات هى إحدى جوانب القصور المعرفـى الأساسـية عنـد الطفـل الصغيـر، وأن التطـور العقلـى هـو السـير نحـــو الموضوعية والتخلص من مركزية الذات.

*** وجهه نظر " برونز" Bruner& Vygotsky**

وقد عارض" برونر" ١٩٦٤ وجهه نظر بياجيـه. فهـو يعتقـد أن القـدرة اللغوية تؤثر فى كل عنصر من تفكير الطفل تقريباً.

فاللغـه وسـيله فعالـه فـى بنـاء التفكيـر وفـــى انتظـام السـلوك المعرفـــى Coghitue Betaitur ومن ثم فالتفكير لن يكون ممكنا بدون لغه

وبالتالى يهتم " برونز" باكتشاف الوظائف اللغويه فى تكوين المفـاهيم أى الاهتمام بمـا يحـدث للمفهوم. وهـو يـرى أن الانسـان خـلال تطـوره أنشـأ نظمـاً وأساليب بهدف زياده كفاءه أفعاله..

والانسان اكتشف نظام الرموز لكـى ينتقل خبرتـه الحسيه الواقعيـه إلـى خبره متخيلة متصوره فى غياب الاشاء- وقد صاغ " برونر" عده انماط للتصور اسماها مراحل التمثيل أو مراحل التصور وهى:

١- مرحلة الحدوث الفعلى أو العملى evactive

وهى تمثل مرحلة التعلم بالعمل وبدون كلمات (عزف- ركوب دراجه- سباحه...) فهى مهارات تعتمد على القصور.

٢- مرحلة الحدوث التصورى Iconic(الايقونة)

وتعتمـد علـى التنظيـم البصـرى وغـيره مـن التنظيمـات الحسـيه وعلـى استخدام الصـور التلخيصيـة للأشياء، حيث يتـم التصويـر مـن خـلال الوسـائط الأوراليه وتحل الصوره (الايقوله) محل الشئ الفعلى.

٣- مرحلة التحول من الاستحضار التصويرى إلى الاستحضار الرمزى :-

حيث يتم التصويـر مـن خـلال الكلمـات أو اللغـة وهنـا نجد أن الرمـوز لاتشبه الموضوعات الفعليه، بل تمثل اكثر ما يمثل الواقع، وهى تمكن الفرد مـن تغيير هذا الواقع وتحويله.

٤- **مرحلة المعانى:-**

حيث نجد أن المعانى فى بدء الأمور تكون حسية وتبدأ بمرحله تعميم لدى الطفل، حيث تطبق هذه المعانى على اكبر قدر من الأشياء (فيطلق كلمة بابا على كل رجل...) وكلمه كوكو على كل طائر)

ثم يبدأ فى تمييز معانى الأشياء عن بعض- تستمر كلمه "كوكو" مثلاً مع الطفل مده من الزمن ولكنها تصبح مشيره إلى معنى جزئى ومعنى كلى فى أن واحد .....إلخ

*** وجهة نظر "فيجوتسكى"**

يرى "فيجو تسكى" ١٩٦٢ أنه حينما يكون الاطفال صغاراً، فإن الكلام لايتضمن تفكيراً (المناغاه مثلاً) وأن التفكير لايتضمن كلاماً. ويرى أنه عند نقطة معينه من الدوره النضجيه maturation of cycle (وعموماً تكون عند سن ستين)، فإن الكلام والتفكير يصبحان قوتان مندمجتان وحينما يحدث ذلك يبدأن فى تبادل التأثير كل منها فى الآخر. فالتفكير يضطلع ببعض الخصائص اللفظية verbol، ويصبح الكلام منطقياً بأعتباره مخرجاً تعبيريا للتفكير expressive.

كما يقرر "فيجوتسكى" أن الكلام يبدأ فى خدمه الذكاء وتبدأ الافكار فى أن تكون متكمله To Be Spoken.

فأفكار الأطفال توجه بكش أولى بواسطه قول الطفل أشياء فوق العاده out loud وتدريجيا تصبح اللغه مستدخله internalized مما يعنى أن الطفل ينغمس فى حوار داخلى interal dialogue

هذا الكلام الداخلى ihner speech يساعد الطفل على حل المشكلات المعقدة – ويرى فيجوتسكى على العكس من بياجيه أن اللغه تتفاعل بشكل ثابت مع التفكير.

ولقد اهتم "" فيجوتكس" بشكل خاص بدور الكلام المركزى الذات فى التأثير على تفكير الطفل- فالكلام المركزى الذات أو الكلام الخاص private speech كما يشار إليه عاده يمكن أن يكون تفكيراً باعتباره كلام موجه للذات.

وللتوضيح فإن الطفلة الصغيره قد تعطى تعليقاً سريعاً لوصف افعالها عند غسلها لدميتها، مثل "الأن سوف اغسل شعرها ويجب أن احذر وضع الصابون فى عينها " مثل هذا الكلام الواضح الصريح يمكن تفسيره بالاشباع الظاهرى رغم أنه لايؤدى وظيفه الاتصال- فهو يفكر أكثر منه لغه.

ويرى "فيجوتسكى" أن الكلام الخاص يلعب دوراً نوعيا خالص فى التأثير فى أفكار الأطفال وفى حل المشكلات. فاللغه يمكن أن تخدم باعتبارها مرشد لسلوك الأطفال- وبالتالى لافكارهم- ولكن الاطفال الصغار لايستطيعون أن يستخدموا اللغه بشكل خفى (فى رؤوسهم) بعد ولكن مع النمو فإن وظيفة

التكامل الذاتى للغة تغير لكى يستطيع الاطفال توجيه سلوكهم مستخدمين الكلام الداخلى، وبعباره آخرى، فإن الكلام الخاص يستخدم باعتباره نظام للأرشاد الذاتى المعرفى coghitive seif guidance ثم يستمر داخليا بإعتباره تفكير لفظيا صريحاً.

وهكذا وينظر "فيجوتسكى" للكلام المتمركز حول الذات على أنه مرحلة انتقالية من الكلام الاجتماعى الى الكلام الداخلى. وعملية تحويل الكلام إلى كلام داخلى يعنى ان عمليات التفكير تحدث وتوجه بدون الحاجة الى الكلام الصريح.

وتشير أغلب البحوث الحديثة كما يوضح Korenowens ١٩٩٣ أن "فيجوتسكى" كان أقرب الى الحقيقة من بياجيه حينما اقترح أن غالية الكلام الخاص (الداخلى) له وظيفة الارشاد المعرفى الذاتى.

* وجهة نظر "وورف" lee whorf النسبية اللغوية والحتمية اللغوية يعتقد "وورف" ١٩٥٦ أن اللغة تؤثر فى التفكير فهو يرى أن شكل اللغة المعين يؤثر فى أدراك الفرد للعالم، ويشرح ذلك فإن اللغات تختلف بشكل كبير، ولهذا فإن العالم يتم ادراكه بشكل مختلف من خلال المتحدثين للغات مختلفة- فعلى سبيل المثال، فالا سكيموا لديهم عدد كبير من الفئات أو التصنيفات لوصف الثلوج، وبالتالى كما يرى

"وورف" فإن لديهم قدره اكبر على رؤية الأنواع المختلفة للثلوج مقارنـه بالأخرين الذين لديهم لغة ذات تصنيفات أقل للثلوج.

أى أن اللغات المختلفة تؤثر فى التفكـير بطـرق مختلفـة وهـو مـا يسـمى بفرض النسبيه اللغوية والحتمية اللغوية وهذا الفرض يـرى أن اللغـة هـى التـى تجعل متجتمعاً ما يتصرف ويفكر بطريقه ما فاللغة تساعد التفكير وتسـاعد علـى نمو. وهذا الموقف له جانبين هما:-

١- التسليم بالنسبيه اللغوية أى أن المتكلمين باللغات المختلفة لديهم أدراكات وتصورات مختلفة عن العالم.

٢- الحتمية اللغوية أن بناء اللغة يضع قيوداً وشروطاً على الأفكار.

غير أن هناك مشكلة فى نظرية "وورف" شبيهه بمشكلة "البيضة أم الفرخة" Chicken and egg

فهل الاختـلاف فـى اللغـة يقـود الـى الادراكـات المختلفـة ام الادراكـات المختلفة تؤدى إلى اختلاف فئات الكلام؟

دور التعليم

تشهد الآونة الحالية اهتماما شديد التركيز على ما يمكن أن نسميه قضيـه التعليم فى مصر، ولم يقتصر الاهتمام على إنشـاء ابنيـه جديـدة حديثـة للمـدارس وتحسين حال عدد المدارس القديمة بل تناول نظام التعليم والمقومـات الأساسـية

للسياسة التعليمية ومحتوى التعليم وأهدافه وكفاءة القائمين به إلى جانب أفق جديدة للعملية ودورها الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والسياسى وعلاقة ذلك كله بحاضر الشعب المصرى ومستقبله وتحت مظلة الأمم المتحدة ووكالاتها التقى وزراء التعليم فى مقر اليونسكو بباريس سنة ١٩٩٣ لاستعراض السياسات التعليمية والاستراتيجيات والأهداف والوسائل والموارد.

والبرامج الزمنية والدول المشتركة هى مصر ونيجيريا والصين وبنجلاديش وباكستان وإندونيسيا والبرازيل والمكسيك ويتجاوز مجموع سكانها نصف سكان العالم بأكمله، وأكد المدير العام لليونسكو بأن التعليم مفتاح المستقبل، ولاترجع أهمية هذه الدول أنها تضم اكثر من نصف سكان العالم فحسب ولكن لأنه يعيش فيها ٧٢ فى المائة من مجموع الأميين فى العالم.

إن دخول الطفل المدرسة نوع من المواقف الجديدة التى يختبر فيها حياة الطفل وميل استعداده لاستقبال ما تواتيه به الحياة من جديد، فمن الخير لو أننا أردنا أن نحسن توجيهه فى مختلف مراحل الدراسة فى حياته العامة كلها أن نبكر بتقييد ما يبرز منه منذ نعومه أظافره فى سجل تقوم بتحريره روضة الأطفال والمدرسة الابتدائية.

أهمية المناهج:-

إن المناهج الدراسية مسألة تهم كل بيت لأنها مسألة نعني إدراكا لخطورة المسئولية الملقاة على أكتافنا، فنحن نحمل مسئوليه إعداد جيل نأمل أن يكون قادراً على تشكيل مستقبل افضل من الحاضر، ولذلك عندما تبدو الحاجة إلى تطوير أى منهج فلابد وان يشمل كل عناصره أو مكوناته، وهذا يعني النظرة الكلية فى مقابل النظرة الجزئية، وبداية تطوير المناهج هى تقويم القائم، إن المناهج الدراسية ليست تاريخ انتهاء صلاحية ولكن الإبقاء عليها أو إخضاعها للتطوير يتوقف على مدى فاعليتها أى نوعيه الخبرات ونواتج التعليم، وتتبع فلسفة المنهج من الفكر التربوى السائد الذى تتخذ من خلاله رؤية المجتمع لأبنائه فى المستقبل وتلك مسئولية قادة الفكر من علماء وفلاسفة ورجال صحافة وإعلام وليس الكتاب المدرسى هو المصدر الوحيد للتعلم ولكن البيئة بكل مقوماتها غنية بمصادر التعلم ومن هنا ينظر إليها باعتبارها كتابا مفتوحا يطل عليه الطفل من خلال حواسه. المنهج ينبغى ألا يكون فى موضع التبعية ولكنه يجب أن يكون فى موضع القيادة حيث انه مطالب بتكوين المفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم التى يحددها الفكر التربوى.

يشير حامد عمار (١٩٩٣) إلى ضرورة تقسم المرحلة الابتدائية إلى فترتين من حيث ما يناسب كلا منهما فى مجالات التعليم والتعلم أولهما فى السنوات الأولى حيث يتم التركيز على اكتساب التلميذ القدرة على أن يتعلم ليقرأ

منتقلا إلى الفترة الثانية فى السنوات الأخيرة التى تهدف إلى إكساب القدرة على أن يقرأ ليتعلم وهذا يعنى تعليمه فى الفترة الأولى مهارات القراءة والكتابة والحساب باعتبارها مفاتيح المعرفة ويرى الباحث أن المعرفة مهمة ولكن الخطأ هو الاكتفاء بحفظها واسترجاعها ومن ثم اعتبارها وسيله لبناء الفكر والسلوك الرشيد والقيم.

إن عقل الطفل ووجدانه هو الهدف الاسمى الذى يجب أن تتجه المناهج إلى جعله واقعا متطورا من اجل تكوين مواطن على مستوى العصر.

التعليم والواقع والمستقبل

إن أزمة التعليم ذات طابع عالمى ولعل أوضح مثل على أن أقوى دولة فى هذا العصر وهى الولايات المتحدة الأمريكية قد أعلنت أن سبب تخلفها النسبى هو أن التعليم الأمريكى متخلف وقد ربطت هذا التخلف بأمنها القومى ولذلك أصدرت تقريرها الشهير أمه فى خطر (١٩٨٦) الذى توالت بعده تقارير عن تعليم المواطن الأمريكى من أجل المستقبل والإصلاح التربوى الأمريكى، والإدارة السياسية الأمريكية تبنت قضية التعليم ووضعتها فى قمة أولويات الأجندة السياسة واعتبرتها مسألة حياة أو موت بالنسبة للمجتمع الأمريكى، كما يؤكد التقرير انه بعد أن كان الهدف من العملية التعليمية هو تعويد التلميذ على العمل المتكرر كوسيلة للاستيعاب مع تقسيم المعارف إلى جزيئات متفرقة يتلقاها

التلميذ دون أن يطلب منه الربط بينها أصبح الآن الهدف منها هو جعل الإنسان يتمتع بالصفات الآتية:-

أ- منفرد وغير نمطى:-

فهو حريص على ذاتيته معتز برؤيته الخاصة ولا يرضى أن يكون صورة مكرره للآخرين.

ب- ممارس للتفكير الناقد:

فهو بعيد النظر فيما استقر عليه الرأى من قبل لأن حقائق الحياة تتغير بما يستجد من معلومات ومصارف.

جـ- قادر على التعليم الدائم والذاتى:-

فهو لايكتفى بتحصيل معارفه عند أمر معين، والحصول على شهادة إتمام الدراسة ثم يترك التحصيل إلى العمل يؤمن بأن الحياة عبارة عن سلسلة متعاقبة من التعليم والتدريب والعمل

د- مبدع ومبتكر:-

فهو لايستسلم وينخرط فى النظام المعد له بل يفكر ويتصور ويبتكر أشكالا وأهدافا جديدة لعمله وعلى قدر إمكانياته فى الإبداع والابتكار ستتحدد مكانته.

هـ- معتز بفكره محترم لأفكار الآخرين:

فهو ليس مضطرا للخضوع للنمط الفكرى المفروض من أعلى ويؤمن بأن اختلافه عن الآخرين يضيف رصيده كما انه مصدر ثراء معلوماتى له وللآخرين.

يتسم التعليم فى كل من اليابان وألمانيا بقدر كبير من الواقعية والعملية والانتماء والمنطق والسلوكيات وتكوين إنسان ذى توازن جسدى وصحى وسلوكى وقيادى وإجتماعى ويتضح ذلك بجلاء بالنظر للقوة الإنتاجية والتصديرية لكل من البلدين وهناك تشابها بين التجربة المصرية وكل من اليابان وألمانيا من حيث بداية عمر التنمية ونمط الشخصية المصرية وكل من الشخصية اليابانية والألمانية ولكن أدى التركيز على الكم دون الكيف فى التعليم المصرى إلى تزايد عدد الخريجين دون الاهتمام بالمهارات والقدرات التحليلية والابتكارية كما أن التركيز على المدخلات التعليمية دون الربط بين المخرجات وحاجات أسواق العمل أدى إلى تغيرات هيكلية فى منظور التعليم المصرى فهل يمكن مثلا الاستفادة من تجارب التنمية التعليمية فى كل من هذين البلدين بغرض فتح أفق تطويرية فى قاعدة التعليم المصرى.

يتضح مما سبق أهمية الإدارة السياسية فى تعظيم الدور الاستراتيجى للتعليم فى تحقيق التقدم والنهضة للشعوب، ويوضح أهمية توافر رؤية مستقبلية

تسبق التخطيط الاستراتيجى حتى لايفقد قيمته والرؤية الاستراتيجية هـى صـورة واضحة بالمنجزات المراد تحقيقها وهـى التـى تنظـم كـل الخطـوات المتخـذة فـى سبيل الوصول إلى الهدف، ولا يمكن النظر لمستقبل التعليم منعزلا عـن سـياقاته المجتمعية والحضارية. إن من بين أهم العوامل التى أحدثت تغـيرات عميقـة فـى عالمنا ومهدت لظهور نظام عالمى جديد ومجتمع كونى مغاير هو مجتمع ما بعد الصناعة Post industrial society هـو عـامل الثـورة الصناعيـة الثـالث هـذا العامل تمتد إبداعاته فى مجالات عديدة منهـا المعلوماتيـه والاتصـالات عـن بعـد والهندسة الحيوية وإذا تدارسنا تأثير مجال واحد منها كالمعلوماتيه ونجدنـاه يقـوم أساسا على تعظيم مكانة المعرفة العلمية والتقنيـة حيـث أصبحـت المعرفـة بديـلا لرأس المال وصارت هـى المـورد الاسـتراتيجى الرئيسـى الـذى يتصـارع حولـه البشر اليوم بحكم أن المعلومات والمعرفة أصبحت سلعه غالية تمثل قـوة سياسـة وتكنولوجيـة، كمـا أن تراكمهـا يمهـد لـتراكم أصـول أى أن لهـا قـوة أقتصاديـة ضخمة، لذا أصبح من يسيطر عليها أو على التقنية العالمية يصبـح مسـيطر فـى مجالات أخرى.

انه يجب التوجه نحـو التنميـة التعليميـة حسـب المعـايير الجديـدة للجـودة الشاملة مع تقليل الفاقد والضياع فى العملية التعليميـة، وهنـاك دوراً مطلوبـا مـن كل من القطاع الخاص المصرى والقطاع المشترك.

اثر الأسرة فى تربية الطفل:-

الأسرة هى مصدر الرعاية الأولية لأبنائها وتجربة الحياة فيها تحول المولود إلى مخلوق إنسانى وكائن اجتماعى، فهى التى تمنحه العطف والمكانة وتقوم بالتنشئة الاجتماعية والحماية ليعيش فى انسجام مع الآخرين. وفى الأسرة تنشأ الصلة والرابطة بين الابن وأبويه والتى تسهم بدورها فى إشباع احتياجاته المتنوعة المتجددة، وقد أثبتت الدراسات العلمية أن الابن إذا تعذر عليه إقامة علاقات طيبة مع والديه فإنه يتعذر عليه إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

وعن أهمية الأسرة يقول باسورد (١٩٨٧) إن هناك نوعا معينا من الإشباع تنفرد به الأسرة بتقديمه لأفرادها وقد لاتستيطع أى جماعة أخرى أن تعطيه للفرد هذا الإشباع هو ما يسمى بإشباع الحاجة إلى الحب والمودة والانتماء.

وفى دراسة عن البالغين اتضح من خلال نتائجها أن الطفولة الأولى أنشأت لديهم أثارا عميقة لازمتهم طوال الحياة، ذلك لأن مركز الفرد فى الأسرة يترك طابعا بارزا على أسلوب الحياة كما تنشأ المصاعب التى تعوق النمو من شدة المنافسة وقلة التعاون فى ذلك المحيط.

التربية وأهميتها في نفسية الطفل:-

للتربية أهميــة كبرى لأنها تعد وسيلة أساسية تدفع الطفل إلى انتقاء الموقف الذى يتخذه إزاء المشاكل التى يقابلها، ولايقدر بعض من الناس جدوى التربية حق قدرها بل إن بعض المربين أنفسهم ممن لايؤمنون بما لها من نفع وأثر، فهم إن كانوا يسلمون أن طرائقها يمكن أن تصلح جانبا من النقائص والأخطاء التى يقال أنها فطرية فى الطفل إلا أنهم ينكرون أن التربية يمكن أن تقوم بدور كبير فى توجيه الصغار. ويرى البعض أن ذلك الشك فى جدوى التربية قد نشأ من خطأ كبير عن الموعد الذى يمكن اخذ الطفل فيه بالتهذيب أو عدم البدء فيه إلا إذا نضج إدراك الصغير مع انه ينبغى الشروع فى تربية الطفل منذ الأيام الأولى من حياته، يوم يطلب الغذاء فننظم له تناوله أو يصرخ فنحسن التصرف إزاء هذا العويل، ثم يرون إذا التربية هى أهم العوامل التى تكون نفسية الطفل وتقيم شخصيته.

مفهوم الثقافة:-

من المقرر أن القناتين الأساسيتين لبناء الإنسان هما التعليم والثقافة، حيث أن شخصية الطفل متكاملة نسبيا ومن ثم يتحتم ان تكون تربيتها متكاملة نسبيا فى نواحيها الخلقية والوجدانية والجسمية والعقلية، ليست الثقافة والتربية بالمجالين المتوازيين ولكنهما متداخلان وعلاقتهما تبادلية كما بينهما من ترابط وثيق وعلى أساس هذا الترابط فإن تنمية أى منهما تنعكس بالضرورة على

الأخرى وإذا كانت التربية هى الوسيلة المثلى لنقل الثقافة القومية وتعزيز الذاتية الثقافية فإن الثقافة هى التى تغذى التربية وتشكل قوامها الفكرى والخلقى، وهذا يعنى أن الثقافة هى هدف التربية وليس التعليم فحسب، وان برامج التربية إنما تنجح بربطها بمفاهيم الثقافة وقيمها وأهدافها وهى لاتظهر بتكديس المعلومات ولكن تؤدى دورها المؤثر بالتفتح الفكرى على العلوم والآداب والفنون والتراث والقيم النبيلة ولاتكون التنمية الثقافية فى نهاية المطاف كاملة نسبيا إلا حين تلتقى أهدافها فى تكامل الإنسان. يمكن أن يرد مفهوم الثقافة إلى ثلاثة مفاهيم ليس بينها تعارض وإنما هى مفاهيم تستخدم جميعا فى سياقات مختلفة.

أولهما:- وهو أكثر شيوعا وألفة بين الناس: إن يلم المرء من كل علم وفن بطرف ومن ثم يطلق لفظ المثقف على ذلك الإنسان الموسوعة الذى يتحدث فى العلم والفن والأدب بإفاضة، ويفتى فيها بطلاقه حين تطلب منه الفتيا والفرد هنا هو مناط الثقافة.

والمفهوم الثانى:- نظرة هذا الفرد إلى الحياة والكون وتتكون هذه النظرة من جماع الخبرات التى يمر بها حتى تصبح له رؤيته الخاصة التى يقيس بها الأمور قبولا أو رفضاً، فإن لكل إنسان ثقافته الخاصة حتى (الكناس فى الشارع، أو السائل فى الطريق له ثقافة يتميز بها).

ويرى زكى نجيب محفوظ أن مـن ليس لـه وجهـة نظر يلجأ إليها فـى مواقف الحياة فهو ليس نبع ثقافة حتى ولو كان أعظم علماء عصره فى أى نـوع من فروع العلم.

أما المفهوم الثالث: فهو أعم لأنه يشمل الجماعة، والثقافة فى هـذا المفهوم هـى الجانب الفكرى والروحى من الحياة الذى يقوم علـى المعتقدات الدينيـة والتقاليد الأصلية واللغة وأدابها والعلم ومنجزاتـه كل ذلك بالتفـاعل مـع روح العصر. بما يتفق معها وتغذيتها، فحينما تجتمع الجماعة علـى قدر مشترك من هذه المقومات يمكن القول بأن هذه هى ثقافتها التى تتميز بها بين الجماعات وهكذا يصبح مجال العمل الثقافى ومـن ثـم العمليـة التعليميـة هـى السعى لإيجاد هذه الحالـة الذهنيـة الوجدانيـة فـى ضـوء مقومات الإنسان المصرى.

التغير المستمر للثقافة:-

من صفات الثقافة أنها فى تغيير مستمر ويرجع هذا التغيـير إلـى موافقـة الناس لعمليات الإضافة الثقافية، على أن عملية التغيير لاتجد السبيل أمامها دائمـا سهلا وممهدا وأحيانا تقاوم الأنماط الثقافيـة الجديدة نتيجـة الشـكل فـى قيمتهـا أو بسبب خوف الناس من النتائج المترتبة على التغيير ذلك أنه يسهل على الناس أن يسيروا على النهج الذى ورثوه عن أسلافهم لأنهم عرفوه والفوه، ولابد أى تغيير

جديد يتطلب منهم جهداً أو تفكيرا فضلا عن احتمال وقوعهم فى خطأ يحرجهم، على أنه إذا كان فى إمكان الوقوف أمام تيار التغيير الجارف بالنسبة لبعض أنماط ثقافية فإن الأمر ليس كذلك بالنسبة لمعظم جوانب التراث الثقافى، أما أولئك الذين ينصبون أنفسهم حراسا على نسيج التراث الثقافى رغبة منهم فى إصابته بالجمود أو الشكل حتى لايتغير فإنما يحاولون عملا يائسا أو مستحيلا، إن أقصى ما يستطيعونه هو الإبطاء بعملية التغيير الذى لايمكن أن يقف، ولا يمكن السيطرة عليها تماما عن طريق إقامة سد يوقف حركتها فى اتجاه التغيير.

ويرى الباحث أن الثقافة هى رقى الفكر وسمو الوجدان والسبيل إلى رقى الفكر هو التعليم وتنمية المعارف والتجربة وأن الطريق إلى سمو الوجدان هو الفن والأخلاق والوعى الدينى الصحيح وكل هذا من شأنه أن يرقى بالسلوك ويسمو بالعلاقات ويعمق الانتماء للوطن ويؤكد الإحساس بالاخوة بين المواطنين وما المثقف فى الواقع ألا هو رأى وموقف فالمثقف تتجاوز اهتماماته حدود همومه الشخصية وهو راغب دائما فى التغيير وهو قد لايقبل من يقول نعم إلا إذا كان يريد أن يقول نعم، ومن هنا كانت المسئولية الملقاة على كاهل مسئولية كبرى فهو مطالب بأشياء عدة بعضها تفرضه ذاتيته هو نفسه، وبعضها الآخر يفرضه القدر الذى أوجده فى مجتمع بعينه، ذلك لأن مسئولية المثقف فى المجتمع النامى تختلف عن مسئولية المثقف فى المجتمع المتقدم بحكم نوعية المجتمع ذاته.

الثقافة الدينية:-

يوضح السعدى (١٩٩٣) أن الثقافة الدينية هى مجموعة المعارف والخبرات التى تستند إلى نصوص الكتاب المقدس وشروحه أو قواعد الشريعة ومبادئها وأحكامها وتوجيهات القادة الدينيين وممارستهم ومن أهم خصائص الثقافة الدينية يمكن إجمالها فيما يلى:-

الأصالة: تنبع من الاستناد إلى الدين دين الله والشريعة شريعته فكل ما جاء من عند الله هو موضع الإجلال.

الثبات: وهو صياغة النصوص الدينية بأسلوب الحسم والبث كلتهما عصمة للمتدين من شطحات النفس والعقل.

الاستمرار: هو أمر مشهود فى متواليات حركة التاريخ الاجتماعى.

الاستقلال: حيث لاتسمح لأى ثقافة أخرى بأن تقلقها أو تمسحها أو تزيحها.

المسئولية: تتشعب إلى مسئولية فردية هى أساس محاسبة النفس والنقد الذاتى.

الالتزام: ويعنى أن يستوفى المتدين ضميره الدينى وهو يناقش شئون الحياة.

الشمول: ذلك أن الإسلام ينظم شئون الدنيا والدين.

التوازن: حققت الثقافة الدينية قدرا متناسبا من الوسيطة والاعتدال.

التعليم الثقافي:-

إن الثقافة رسالة تربوية أساسية كما أن للتربية رسالتها الثقافية الأساسية والرسالتان وجهان لحقيقة واحدة غايتها كمال الإنسان النسبى، التعليم الثقافى منه ما هو مقصود وما هو غير مقصود وعلم النفس يوضح لنا القوى الأساسية التى تعمل فينا شعور أو لاشعوريا والنوع الأخير يسلك أحيانا طرقا ويتبع مسالك متعددة لها فاعليتها وأثرها، وان كانت القوى اللاشعورية تخفى على كثير من الناس إلا أنها لاتغيب عن ذوى البصيرة النافذة وخاصة إذا ما كانوا من ذوى الخبرة والدراية بالنفس الإنسانية، إننا إذا فكرنا مليا فى تصرفاتنا العديدة قد يتعذر علينا تغيير بعضها، وقد يصعب علينا أيضا معرفة منشئها وأسباب تعلمها، ولكن المسلم به أننا تعلمناها وإلا اتفقنا مع غيرنا من المواطنين فى أنواع شتى من السلوك المشترك، مثل هذا السلوك الاجتماعى المشترك قد يكون ظاهراً كالتردد على المساجد أو تناول الطعام باليد وقد يكون خفيا مثل الشعور بكراهية العدو أو التفكير فى أمر من الأمور، وبمرور الزمن قد يتأصل هذا السلوك لدى الأفراد والجماعات ويصبح نمطا أو أسلوب لحياتهم وسلوك الإنسان لايتألف من وحدات سلوكية مستقلة بل إن هذه الوحدات مترابطة ومتداخلة وبعضها مؤثر فى الأخرى ومتأثر بها فى ذات الوقت وقلما نجد لدى أى فرد من أفراد المجتمع سلوكا مستقلا لايتصل بأنواع أخرى من السلوك لديه ولدى الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه. إن الفرد الاجتماعى لايعيش فى برج عاجى انه

يتعايش فى ثقافة لها نظمها وقواعدها وماديـاتها. إن هذا الفرد إذا أراد أن يعطـى جهدا أو وقتا أو شيئا ما فلابد أن آخرين سيأخذون أو سيتأثرون بمـا سـيعطيه أو يبذله وعلى هذا النحو يمكننـا أن نلمس بسـهولة أن أنـواع السـلوك العديـدة لـدى الناس يكمل بعضها بعضا فسلوك الأب مع أولاده والمـدرس مـع تلاميذه وغير ذلك من العلاقات الإنسانية المتبادلة كلهـا أطـر سـلوكية تعتمـد علـى نمـاذج مـن السلوك الثقافى العام ولايعنى هذا أن أساليب السلوك كلهـا متماثلـة أو أنهـا تتفـق فى جميع الأوقات ولكن المقصود إن أنواع السلوك يكمل بعضهـا بعضـا أو إنهـا على الأقل وثيقة الصلة بسلوك مناسب لدى الغير. عرفنـا إذا أن سـلوكنا مـا هـو إلا جانب من جوانب ثقافتنا وان هذا السلوك فى معظمه مكتسب ومن هذا يتبين أهمية التربية سواء منها الأسرية أو المدرسية.

وهكذا يكتسب أفراد المجتمـع ثقافـة مجتمعهـم مـن اتصـالهم ببعضهـم البعض ويورثونها لأبنـائهم وأحفـادهم ويشـير العلامـة ابـن خلـدون إلـى التمسـك الثقافى على أنها دليل على حيوية المجتمـع ويضيـف إلـى ذلـك بـأن العـرب فـى الأندلس حينما تخلوا عن كثير من عاداتهم وقلدوا الأسبان فى مهارتهم ولهجـاتهم كان ذلك دليلا علـى هزيمتهـم الثقافيـة التـى تعتـبر نذيـر بهزيمتهـم الحربيـة لأن التقليد الذى لا مبرر له اعترافا بعجز المقلدين بالنسبة إلى الذى يقلدونهم.

التغيرات الحضارية والاجتماعية وانعكاساتها على الثقافة:-

تقوم ثقافات الشعوب عادة على مجموعتين أو اكثر من عناصر الحضارة مجموعة ذات مقومات وسمات ذاتية متوازنة أو شبه دائمة، وتشكل شخصية الإنسان وتحدد الطابع القومى للشعب، وتطبع كل ثقافة بطابع خاص من القيم الروحية والتقاليد الاجتماعية والممارسات السلوكية وربما من الحس الفنى أو الأدبى أيضا، وهى غالبا ما تترتب فى بداية أمرها على بعض إيحاءات بيئتها وظروف المعيشة فيها وحصلية تاريخها ومستوى المعرفة والخبرة بين أهلها، ولهذا قلما تتغير أساسياتها إلا تحت ضغوط شديدة ولفترات محدودة، ولاينفى مثل هذا التخصيص الثقافى احتمال وجود عناصر مشتركة فيها بين كل ثقافة وأخرى، كما لاينفى تنوع مدركات كل ثقافة بتنوع عهودها أو مستويات أهلها، أما المجموعة الثانية من منجزات الثقافة فهى قد تكون فرعية أو عرضية طارئة، وتتسم عادة بمزيد من القابلية للتلوث أو التغير والمرونة فى مواجهة تحديات الظروف ومستحدثات الأمور. وقد تتفاعل عناصر المجموعتين معا جزئيا أو كليا حين لآخر ويتحدد مصيرها بالتالى إما بالتوازى فى نسيج ثقافى واحد، أو يتمثل أحد فى الآخر ويصبغه بخصائصه وينتج عنها نتاج جديد أو يصارع أحدهم الآخر حتى يمحو أثره وكأنه لم يكن ويتحدد المصير فى كل حالة من هذه التحولات تبعا لمدى الاستمساك بالخصائص الأصلية ومدى قوة المتغيرات المحدثة ونوعية الاستجابة لها سواء نأت عن وعى أو بلا وعى،

وعنن اختيـار أو عـن إجبـار. أن الشـعوب المتحضـرة الأصليـة كثـيرا مـا تقهـر قاهريها، قد يقهرونا بقوة السلاح، وتقهرهم بقوة الحضـارة والثقافـة وعلـى سـبيل المثال مصر استمسكت بكيانهـا مـا أسـتطاعت فـى مواجهـة غزاتهـا مـن الفـرس والإغريق والرومان إبان عنفوان شبابهم، فنأت عنهم بثقافاتها ولغتها وعاداتها ما فى وسعها ذلك رغم شيخوختها بالنسبة لهم ورغم عنف حكمها.

وفى النهاية نود أن نذكر كلمة العالم النفسى كورت ليفين بناء دقيـق مـن الاستدلال النظرى افضل بكثير من كل ما هو عملى.

الفصل الخامس
النمو العقلى خلال مرحلة ما قبل المدرسة
(مرحلة ما قبل المفاهيم أو ماقبل العمليات)

فى سن الثانية ومع نمو اللغة ونمو القدرة على إدراك تتابع الأفعال، يترك الطفل عالم المهد الذى يسيطر عليه الادراك الحسى، وخلال السنوات التى تسبق الالتحاق بالمدرسة قد تتميز المعرفة لدى الأطفال بأنها فى مرحلة ما قبل العمليات.

وتسمى هذه المرحلة بهذا الاسم (ما قبل العمليات) لان الطفل يكون غير قادر على أن يدخل فى عمليات عقلية أساسية معينة، إذ لايكون قد اكتسب القدرة على القيام بالعمليات المنطقية بعد.

وفى هذه المرحلة ومع بداية التمثيل الرمزى للبيئة ونمو القدرة على التصور الزهنى للأشياء، فأنه يتكون لدى الطفل مفاهيم غير ناضجة يسميها بياجيه ما قبل العمليات أو ما قبل المفاهيم. فمثلاً قد يكون لدى الطفل فى هذه المرحلة فكرة عامة عن أن للطيور أجنحة وتطير، وللسيارات عجلات وأبواب.. ولكنه لايستطع أن يفرق بين الأنواع المختلفة من الطيور أو السيارات.

ومن خصائص هذه المرحلة بصفة عامة أيضاً أن تفكير الطفل فيها تفكيراً انتقالياً أو تحويلي، ينتقل فيه الطفل من الخاص إلى الخاص وليس تفكيراً استنباطياً ينتقل من العام إلى الخاص، ولا استقرائياً ينتقل من الخاص إلى العام. والمثال الذى يوضح تفكير الطفل فى هذه المرحلة (أى الانتقال من الخاص إلى الخاص) أنه إذا كان (أ) يشبه (ب) فى ناحية فإنه يشبهه من جميع النواحى- ومثال أخر أنه إذا وقفت الأم تمشط شعرها ثم خرجت، فإنه فى اليوم التالى إذا مشطت الأم شعرها وارتدت ملابسها فقط، إذن فالأم (عند الطفل) ذاهبة للخارج فيبدأ الطفل فى البكاء وهذه النقطة توضح قدرة الطفل على استخدام الرموز التى تمثل البيئة.

ومن الصفات العامة لهذه المرحلة بشكل عام أيضاً أن تفكير الطفل فيها مرتبط بالمظهر الخارجى للشئ- فإذا تغير الشكل للشئ فهذا يعنى تغير الحجم أو الوزن، فالحكم على الأشياء فى هذه المرحلة يكون بما يظهر منها.

كذلك عندما نقارن تفكير الأطفال فى هذه المرحلة بتفكير الراشدين نجد أنه يتميز بالتمركز حول الذات فى أغلب المواقف إلى حد كبير. ويقصد بياجيه بالتمركز حول الذات أن الطفل الصغير يتمركز حول وجهة نظره هو أو حول منظوره الخاص، ولايمكنه أن يدرك أن للآخرين وجهات نظر تختلف عن وجهة نظرة هو أى أن الطفل لايدرك أن الآخرين قد يمرون الأشياء بصورة مختلفة

عن رؤيته، فإذا نظر الطفل إلى شئ ما من زاوية معينة، ونظر طفل آخر إلى نفس الشئ من زاوية أخرى، فإن ما يراه كل منهما يختلف عما يراه الآخر، ولكن الطفل لايتصور ذلك.

وكذلك فالطفل لايستطع أن يضع نفسه مكان شخص آخر، ولايستطيع أن يركز على بعدين للشئ الواحد فى نفس الوقت كالطول والعرض مثلاً، ولايستطع أن يغير الأشياء بطريقة عقلية أو أن يرجعها إلى أصلها.

ويميز اللعب الرمزى مرحلة ما قبل العمليات ويساعد اللعب الرمزى على نمو التفكير التمثيلى، ويعمل على تمثل الخبرات الإنفعالية للطفل وتقويتها، فأى شئ على درجة من الأهمية حدث من قبل يعاد إسترجاعه فى اللعب ولكن ما حدث فى الواقع يحرف فى اللعب.

ومع تعلم الطفل للغة وقيامه بالنطق، يسمح له الكلام بسرعة أكبر فى استرجاع الأحداث والربط بينها، كما يستطيع أن يتوقع ما سيحدث أو يسترجع الماضى ويستطيع أن يربط بين الصور العقلية، وأن يتمثل احداث عديدة. إلا أنه خلال تلك المرحلة يعتقد أن الآخرين يفكرون كما يفكر هو.

وفيما يتعلق باللعب الرمزى فإن له وظائف عديدة منها أن الطفل يلجأ إليه لكى يستكشف مكنون مشاعره، ويخفف من مخاوفه، ويزيد من إستثارته لنفسه، أو لكى يحاول أن يفهم حدثاً يحيره، وقد يلجأ إلى اللعب الرمزى لكى

يثبت بعض التفاصيل التى نسيها، أو لكى يغير من الطريقة التى جرى بها حدث ما حتى يصبح أكثر امتاعاً فى الخيال بالنسبة لنفسه.

وعند نهاية هذه المرحلة يدرك الطفل الأشياء جيداً على أنها فى مكان وزمان، كما تظهر بداية التفكير المنطقى المنظم. ويستطيع أن يدرك الأشياء المتشابهة على أنها تنتمى إلى نفس النوع أو الفئة، كما أنه يبدأ فى تكوين أفكاره فى نطاق التصنيف، وتظهر قدرته على العدد والجمع والطرح.

وهذه المرحلة تنقسم إلى فترتين أو مرحلتين فرعيتين:-

الأولى:- هى من سن ٢-٤ ويطلق عليها تسميات مختلفة منها أنها فترة نمو الوظيفة الرمزية او مرحلة اللعب الرمزى أو اللعب الخيالى.

الثانية:- فهى فترة التفكير الحدسى او الذاتى البعدى.

اولاً:- مرحلة ما قبل الفكر الادراكى

وتستمر من ٢-٤ ذكرنا - وينتبح التفكير فى هذه الفترة من التوازن بين التمثل والمواءمة ، إلا أن اللعب والتفكير يكشفان عن سيطرة أحد هما على الاخر.

وفى خلال هذه الفترة يسود النشاط الرمزى ، وتصبح استجابات الطفل قائمة على معنى المثير وليس على خصائص المثير المادية، ويستخدم الطفل

المثيرات لترمز إلى أشياء أخرى أولتقوم مقامها ، فالأنثى تسلك ناحيـة العروسـة وكأنها طفل ، والولد يتصرف ناحية العصا وكأنها نبدقيه.

ولا يستطيع الطفل خلال هذه الفترة أن يفهم كيف يقوم بعمل فئات ويرى ما بينها من علاقات ، فهو يرى أن الجبل يتغير فى الحقيقة من حيث الشكل أثناء رحلة يقوم بها ويطلق بياجية على تفكير الطفل هنا إسم التفكير المتمركز حـول الذات ".

فهو يرى كل شئ فى العالم من حيث علاقته به شخصياً. ونتيجـة لذلك يضفى والمشاعر على كـل الأشياء، ويعتقد أن الأشياء فـى الطبيعـة مـن صنـع الإنسان وأن أحلامه وأفكاره يمكن توصيلها إلى غيره من الناس.

ويصعب على الأطفال خـلال هـذه الفترة ادراك العلاقـات المكانيـة، بـل يصعب على الطفل إدراك ابسط هذه العلاقات. وهذا ما أكده بياجيه عند إختبـاره للتصورات المكانية لـدى عينـة مـن الأطفـال دون الأربـع سنوات، وذلـك حينمـا اعطاهم مجموعة من الخرز وطلب منهم عمل مسبحه من هذا الخرز بالمحاكـاة، وكذلك فالاطفال خلال هذه الفترة يعوزهم التمثيل العقلى للأشياء والعلاقـات بيـن اجزائها وخاصة إذا لم تكن مألوفة لديهم.

كذلك لايستطيع الأطفال خلال هذه الفترة إدراك عمليـات الثبـات، حتـى عمليات العد ذاتها لايسـتطيع الأطفـال إدراكهـا أيضـاً. وتعتـبر هـذه العمليـة هـى

المبدأ العام والأساسى لكل من التطابق التام وثبات العدد، وبالتالى لايستطيع الأطفال أن يدركوا هذه الأشياء ايضاً.

وعند نهاية هذه المرحلة الفرعية ينمو تفكير ما قبل المفاهيم إلى حد يكون الطفل قادر على ابداء أسباب لمعتقداته، إلا أن تفكيره يظل متمركز حول الذات، ولكنه يكتسب بعض المفاهيم الحقيقية، فهو يستطيع أن يصنف الأشياء بطريقة صحيحة، ويكون فى مقدوره ترتيب الأشكال الملونة حسب اللون أو الشكل، ولكنه لايستطع أن يرتبها وفقاً للشكل واللون معاً فى وقت واحد.

وكذلك يرى الأطفال أننا حينما نصب الماء من إناء واسع قصير فى إناء ضيق طويل، فإن الماء يتغير من حيث المقدار، على الرغم من أنهم يستطيعون أن يصفوا الإناءين، وذلك لأنهم لايستطيعون إدراك أن الأبعاد يمكن أن تعوض بعضها البعض.

ثانياً: مرحلة التفكير الحدسى

وتستمر هذه المرحلة الفرعية من ٤-٧ سنوات. وهى أكثر تعقيداً من المرحلة السابقة بدرجة قليلة. وفيها يبدأ الطفل فى بناء صور أكثر تعقيداً ومفاهيم أكثر تفصيلاً.

وخلال هذه الفترة يخبر الأطفال نمواً يمكنهم من أن يبدأوا فى إبداء الأسباب لمعتقداتهم وأفعالهم وفى تكوين بعض المفاهيم. إلا أنهم لايزالون غير

قادرين عقلياً علــى عقد مقارنـات. وكذلـك يكـون تفكيرهم محكومـاً بالادراكـات المباشـرة فـى حالـة غيـاب التمثيل العقلـى، ولهـذا تتغير احكـامهم فنتيجـة تغـير ادراكهم. أى أن ادراكات شئ من الاشياء تكون متغيرة نتيجة لتغير الاشياء التـى يرى الطفل فى وسطها الاشياء.

فليس من الممكن فى هذه المرحلة تحقيق الثبات والقابلية للتناول العكسى المميزين للتفكير الشكلى.

والأطفال فى هذه السنوات المتأخرة مـن تلـك المرحلـة الفرعيـة يعطـون أيضاحـات مصطنعـة بدرجـة أكـبر، وايضاحــات تضغــى الحيــاة علــى المــادة (الإحيائية).

كما يعتقد الأطفال فى هذه المرحلة أن الأسـماء تتولـد مـن الأشـياء، وأن الأسم يكون جزءاً أساسياً من الشئ، أى يؤلف جزءاً داخلياً للشــئ، وأن للأسـماء خصائص، فالريح مثلاً تعنى القوة.

ويمكن أن نحدد عدة خصائص يتميز بها تفكير الطفل خـلال مرحلـة مـا قبل العمليات وأهم هذه الخصائص ما يلى:-

١- التمركز حول الذات:-

يتميز الطفل خلال هذه المرحلة بالتمركز حول الذات فى التفكير، وهو ما يعنى عدم قدرة الطفل على فهم الأشياء من أى وجهة نظر غير وجهة نظره هو، ويكون الطفل مندهشاً لأنه لايستطيع أن يفهم كيف يفكر الآخرون بطريقة آخرى غير التى يفكر بها. هذا التمركز حول الذات يجعل الطفل يعتقد أن لدى الأخرين نفس الأفكار والمشاعر التى لديه، كما يعتقد أن الأشياء موجودة لتسليته.

والطفل فى هذه المرحلة لايكون مشغولاً بنفسه فقط، بل إنه يركز فى نفسه وفى خبرته كل شئ أيضاً. وينظر من خلال ذاته فى تعامله مع الآخرين. ولايستطيع أن يمثل وجهة نظرهم أو يضع نفسه مكانهم. ويضفى على الأشياء مشاعره ورغباته الخاصة، ويرى أن أفكاره وأفعاله شئ واحد لافرق بينهما. ونتيجة لهذا فهو لايدرك كيف تؤثر أفعاله على مشاعر الأخرين.

من الأمثلة على ذلك أنك أذا سألت الطفل عن يده اليمنى ويده اليسرى فإنه يجيب إجابة صحيحة تماماً، ولكن إذا سألته عن يدك أنت اليمنى أو اليسرى وأنت تقف أمامه، فإنه سيعطيك إجابة خاطئة فى المرتين، وذلك لأنه لن يستطيع أن يضع نفسه مكانك أى لايخرج عن منظوره هو الخاص. ويعتقد أن الأشياء موجودة من أجله وحده، وكذلك لتسليته هو وحده.

٢- الملموسية Concreteness

على الرغم من أن الطفل فى مرحلة ما قبل العمليات يتصف بالقدرة على استخدام "الرموز" وأن ذلك انجاز لهذه المرحلة، إلا أننا نصف تفكيره بالملموسية وذلك لأن سلوك الطفل فى هذه المرحلة مقارنة بالمرحلة الحسية الحركية يعتبر مستقلاً نسبياً عن المدخلات الحسية، إلا أنه عند مقارنته بالمراهق أو الراشد نجد أن تفكير هذا الطفل لازال يعتمد على الملموسية. أى أن تفكيره يميل لأن يكون محكوماً بالمظاهر الشكلية- أى بالادراكات والصور.

(٣) التركيز:-

ويعنى التركيز فى تفكير الطفل ميله إلى التركيز على وجهه نظره هو ووضعها فى الاعتبار، وكذل يعنى ميل الطفل إلى تركيز انتباهه على التفاصيل المتعلقة بجانب واحد فقط للشئ أو صنعة واحدة له.

ولهذا فالطفل لايستطيع أن يعرف أن الأناءين الطويل الرفيع، والقصير العريض يحتويان على نفس الكمية من الماء إذا جبنا أحدها فى الآخر، فهو لايستطيع أن يركز إلا على مظهر واحد فقط للوقف أو المشكلة، وهو مظهر أرتفاع الماء فى الاناءين. وهذا يرجع إلى أن الطفل لايستطيع أن يعرف خلال هذه المرحلة أن الأبعاد أو المظاهر المختلفة للموقف يعوض بعضها البعض.

(٤) اللامقلوبية (عدم السير العكسى)

ويقصد بالسير العكسى إرجاع العملية العقلية إلى نقطة البداية التى بدات منها دون حدوث أى تغيير- وهذه القابلية على السير العكسى تجعل التفكير أكثر مرونة، وتمكن الفرد من تصحيح الأخطاء التى قد تحدث أثناء عملية التفكير ولتوضيح هذه الخاصية نقول أن أى تفكير قابل للإنعكاس، فمثلاً إذا قلنا أن فى السلة ٥ تفاحات ووضعنا عليها ٥ أخرى، ثم أخذنا منها ٥ تفاحات فإنه يتبقى ٥ فى السلة.

مثل هذه الأسئلة والمواقف صعبة على الطفل فى هذه المرحلة نظراً لإفتقاره إلى قابلية السير العكس- وذلك لأن الطفل لايستطيع أن يفهم التغيرات التعويضية فى الأبعاد المختلفة وهذه الخاصية فى تفكير الطفل ترتبط بدرجة بتمركز الطفل حول ذاته فى التفكير- ونلحظ ذلك من خلال حوار بياجيه مع طفل فى الرابعة من عمره.

- هل لك أخ؟
- نعم
- ما أسمه.
- محمد.
- هل محمد له أخ.

- لا.

وهذه يعنى أن تفكير الطفل يسير فى اتجاه واحد فقط، وهـو بذلـك يكـون غير قابل للإنعكاس.

(٥) الإحيائية:-

وتعنى ميل الطفل لأن يرجع ويرد للأشياء المادية كل الصفـات التـى لـه هو، فهو ينسب الحياة إلى الجمـاد، وينسـب النيـة والمقصـد إلـى أشـياء كالشـمس والقمر، فهو يرى مثلاً أن القوارب تذهب لتنام أثناء الليل مثلما نفعل نحن. وتنشأ الإحيائية نتيجة لإختلاط بين ما هو ذاتى وما هو موضوعى.

(٦) الإصطناعية:-

وهى تعنى ميل الطفل إلى إعتبار أن كل الأشياء التـى حولـه مـن صنـع الإنسان، وأنها قد وجدت من أجلـه. ومـن هنـا يبـدو للطفـل أن لكـل شـئ وظيفـة يشـغلها ودوراً يلعبـه، فالشـمس للتدفئـة، والمطـر ينبـت الـزرع، والمـاء لنشـربه، والطفل لايفهم الأشياء إلا من وجهة النظر هذه. وهو كذلك يتصور أن كـل شـئ قد صنع من أجله هو، وأن أباه وأمـه همـا اللـذان قامـا بصنعـه، وبالتـالى يرجـع إليهما قوة لا نهائية.

(٧) الواقعية:-

فالأشياء جميعها تبدو حقيقية أو واقعية بالنسبة للطفل، ويصعب عليه أن يميز بين الحلم وبين الواقع- فأحلام الطفل لاتختلف عن الواقع الخارجى، وما يتمناه الطفل أو يتصوره لايتخلف عما يدركه ويراه، فكثيراً ما يصحو الطفل من نومه ويطلب من والديه إحضار اللعبة التى كانت معه، وفى الوقت الذى يعلن فيه الأب والأم أن ذاك كان حلماً ويصر الطفل على أنه واقع.

(٨) الإستاتيكية:-

حيث يتميز تفكير الطفل فى هذه المرحلة بالثبات، ويستطيع الطفل التعامل مع الأشياء التى تتضمن التغيير- فعلى الرغم من أن الأطفال يدركون تغير شكل الشئ، إلا انهم لايستطيعون فهم تتابع الخطوات التى أدت إلى هذا التغيير.

نمو المهارات التمثيلية

أولاً: نمو الوظيفة الرمزية

يتمثل الفرق الرئيسى بين طفل المرحلة الحسية الحركية وطفل مرحلة ما قبل العمليات فى أن الأول يعتمد على التفاعل المباشر مع البيئة، بينما الأخير يستطيع أن يستخدم الرموز التى تمثل البيئة.

ويستخدم "بياجية وإنهلدر" مصطلح الوظيفه الرمزية للإشارة إلى الأساليب التى يستخدمها الأفراد لكى يقوموا بتمثيل كل من العالم الخارجي وأفعالهم وخبراتهم لأنفسهم. فالرموز هى طرق تحكمية عفوية لتمثل الوقائع المحسوسة وصفات الاشياء ثم الأفعال، فالسهم مثلاً رمز للاتجاه.

وتوضح اساسيات النشاط الرمزى - كما سبق وأوضحنا - خلال المرحلة الحسى حركية حيث ينمو "المعنى الحركى" والمعنى شبه الرمزى "والمعنى الاشارى" فيستخدم الطفل أحداثاً معينة ليشير بها إلى أحداث آخرى.

فنجد لدى طفل مرحلة ما قبل العمليات فى مخزونه العديد من الأشياء التى يطلق عليها إسم "الدال" (كالكلمات والصور مثلاً) وأشياء أخرى يطلق عليها "المدلول عليه" كالاشياء أو الأحداث التى تشير إليها الكلمات أو الصور. فمثلاً يستطيع الطفل أن يفرق بين "رنين الطبق مثلاً" كدال بين المدلول عليه" تناول الطعام" فالدال إشارة للموقف.

وتتميز هذه المرحلة بأن الطفل يستطيع أن يأتى باستجابة داخلية تمثل شيئاً ما غير موجود أمامه أو حدثاً تم من قبل فنمو الوظيفة الرمزية يعتبر خطوة هامة فى اتجاه الاستقلال المعرفى، أى استقلال التفكير عن أصوله الحسيه الحركية.

ويرى "بياجية" أن التقليد يعتبر علامة على الانتقال بين المرحلة الحسية الحركية والسلوك التمثيلى الخالص. ففى البداية تكون هناك أفعال انعكاسية، وبعد فترة يأتى التقليد المتقطع، أى أن يقوم الطفل بعمل تقليد لصوت أو حركة موجودة فى مخزونه السلوكى، ثم يأتى التقليد المنظم حيث يقوم بحركات يرى الآخرين يقومون بها – ثم يأتى الانتقال من التقليد إلى الذكاء ففى البداية يستطيع الطفل أن يقوم بتقليد الحركة مثل تحريك قبض الباب، ولكن ذلك لا يتم لنفس الأسباب التى يقصدها من قام بالحركة أصلاً.

ويرى بياجية أن هذا السلوك سلوكاً ذكياً – أى قيام الطفل بحركة معينة لتحقيق هدف معين، لأنه يقوم بعمل مواءمة بين الصور العقلية الاجمالية لديه وبين ما يتطلبه هذا الشئ، فالطفل هنا قد تعلم كيف يحرك مقبض الباب ليفتحه وليس لمجرد الحصول على متعة من جراء ذلك.

وفى نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قادر على أن يقلد النموذج المعين فى غيابه، حيث يكون قد تم استدخال الأفعال التى يقوم بها وأصبحت تمثل جزء من مخزونه، ويتم هذا التقليد من جانب الطفل عن طريق استخدامه لكل من الرموز الداخليه والاشارات.

ويميز بياجيه بين ثلاثة أنواع من اللعب هى:

الألعاب ذات القواعد، والألعاب التدريبية وكلها تتضمن أفعالاً مادية تؤدى إلى الحصول على لذة من جراء إستخدام مهارة معينة. والنوع الثالث من اللعب فهو اللعب الرمزى – ويبدأ هذا النوع فى حوالى الثانية ويصل إلى ذروته فى حوالى الخامسة.

ويحاول الأطفال فى اللعب الرمزى إعادة الحياة إلى الأحداث وليس مجرد تذكر تلك الاحداث فقط، والأهم أنهم يحاولون أن يتمثلوا الواقع فى أنفسهم. وبذلك فإن المتعة فى مثل هذا النوع من اللعب هى فى أن الطفل يستطيع أن يغير العالم الحقيقى داخلياً إلى العالم الذى يرغبه.

ويرى بياجيه أن الرسم يعتبر فى منتصف الطريق بين اللعب الرمزى المتمركز حول الذات والصور العقلية الحقيقية، والاتفاق بين الرسم واللعب هو أن كليهما يقوم بهما الطفل لذاتها، فهو يلعب من أجل اللعب ويرسم من أجل الرسم، والاثنان يمثلان وجهة نظر الطفل المتمركزة حول الذات.

وقد وجد الباحثون أن رسوم الأطفال فى كل الثقافات تمر بسلسلة متشابهه من المراحل أو الحالات. فهذه الرسوم فى البداية تكون مجرد شخبطة، وهى لا تكون أكثر من مجرد شكل للفعل أو الحدث ولا تتضمن أية ملامح تمثيلية. وخلال مرحلة ما قبل المدرسة يحاول الأطفال المطابقة بين رسومهم

وبين موضوعات أو أشياء حقيقية فى البيئة. فالطفل بمجرد أن يقوم بالرسم فإنه يدرك تشابهاً ما بين الرسم وبين موضوع معين أو شئ حقيقى فى البيئة.

ثم يقوم الطفل بعد ذلك عن قصد بعمل رسوم تمثل أشياء من العالم، وتصبح بذلك هذه الرسوم رمزية. ومع ذلك فإن الطفل بينما يكون قادر على أن يقوم بتمثيلات رمزية للواقع، فإنه لا يستطيع حتى سن السابقة أو الثامنة أن يرسم ما يراه بالفعل وذلك بدلاً مما يعرف أنه موجود. فعندما يقوم برسم بروفيل لوجه معين مثلاً فإنه يرسم عينين، أو أنه عندما يرسم فنجاناً فإنه يرسم له مقبضاً أو يداً على الرغم من أن نموذج الفنجان الموجود أمامه لا يظهر فيه مقبض أو يد.

أن تمثيل العالم الحقيقى فى صور عقلية لا يعتبر مجرد عمل نسخه من هذا العالم ولكنه عبارة عن بناء يقوم على الصور العقلية الإجمالية الخاصة به والتى تقوم على الأفعال الحركية.

ويميز بياجيه بين الصور الثابته التى تميز الطفل قبل سن السابعة أو الثامنة وبين الصور الحركية التى تتضمن تغيرات فى الحالة والتى تكون بعد هذا السن. فنمو الوظيفة الرمزية يتحدد من خلال مستوى الذكاء التكيفى للطفل أو الفهم القائم على العمليات. ويرى بياجيه أن الأطفال قبل سن السابعة أو الثامنة لا يستطيعون تخيل المراحل التى تتضمنها التحولات التى تحدث بين

الحالات مثل التغيرات فى الحالة التى تمر بها العصا التى كانت فى وضع رأسى إلى أن تصل إلى الوضع الأفقى لأنهم لا يستطيعون فهم العملية التى تكمن خلف هذه الحركات، وحينما يكونوا قادرين على فهم تلك العملية فانهم يكونوا قادرين على تمثيلها داخلياً، وبناء على ذلك تنمو الصور التوقعية التى يمكنها بالتالى أن تساعد على نمو التفكير. وتمثل الصور العقلية ذروة البناء العقلى.

كذلك حظى الدور الذى يلعبه الخيال فى التفكير بقسط كبير من الاهتمام. ودار الاهتمام حول ماهيه الصورة وما الذى تقوم به، أو ما إذا كانت الوسائل البصرية بمجرد استدخالها تكون اما بصرية أو وسائل.

وقد لوحظ أن الصورة العقلية تعتبر مثل الصورة الداخلية، وهى بهذا تعتبر موضوعاً للادراك البصرى والذاكرة، وذلك فى مقابل الذاكرة اللفظية والمخزون الأفتراضى. وقد أوضح بعض العلماء أن ذاكرة الفرد فيما يتعلق بالصور البصرية تضعف إذا كانت هذه الصور تقوم بمهمة تعتمد على الادراك الحسى البصرى فى نفس الوقت.

وهناك نسقين من الذاكرة، أحدهما خاص بالذاكرة اللفظية، والأخر خاص بالذاكرة البصرية. وقد يستخدم الأفراد كلا النسقين بشكل متوازن وبطريقة قد تأخذ معها الذاكرة اللفظية الأولوية، ومع ذلك فإن الذاكرة البصرية قد تسهل من عملية الادراك والاسترجاع.

ومن الواضح أن الخيال هنا يساعد التفكير في تقديم المعلومات بشكل تلقائى وذلك حينما تكون المعلومات اللفظية فى صورة متتالية أو متتابعة. وهكذا فإن المخزونن البصرى وليس اللفظى يسهل من القدرة على وضع كل جوانب الصف الذى يشغل حيزاً مكانياً فى الاعتبار.

الفصل السادس

النمو اللغوى

لكل لغة من اللغات سواء فى ذلك لغات المجتمعات الأوربيـة أو البدائيـة مظهران، مظهر اجتمـاعى وآخـر عقلـى وتظهـر الوظيفـة الأجتماعيـة للغـة فـى كونها الوسيلة التى تمكن الانسان من الاتصـال بمـن حولـه، فهـى أداه التخـاطب والتفاهم والتأثير فى الافراد والجماعات، وهذا هو مظهرها الأول.

أما المظهر العقلى فهو سابق للمظهر الاجتمـاعى فاللغـة أداه اصطنعهـا العقل بمعنى انها مجموعة من الرموز Symbols تمثل المعانى المختلفة، والعقل يستخدم هذه الرمـوز لأنهـا اكثر مطاوعـة عنـد التعبير عـن المعـانى والافكـار المختلفة.

والنمو اللغوى فى السنوات الثـلاث الأولـى مـن عمـر الطفل ذو أهميـة بالغة فى اكتساب العضوية فى المجتمع ومعنى مصطلح طفل infant فهى كلمـة مشتقة من كلمة لاتينية ذات مقطعين in تعنى بـدون و fant تعنـى يتكلـم وبذلـك تعنى الكلمة لايتكلم فهى تشير الى الفترة السابقة عن الكـلام. وبصفـة عامـة فـإن اكتساب اللغة عنـد الطفـل يبـدأ بـالأصوات، ثـم تبـدأ هـذه الأصـوات فـى التمـايز

لتصبح كلمات لها معنى ثم تركب هذا الكلمات لتصبح جملا نحوية ذات دلاله ومفهوم.

ان الطفل ينتقل بعد خورجه للدنيا إلى بيئه تختلف عن بيئة الرحم التى تتسم بالهدوء وقله المثيرات الى بيئة صاخبة متغيرة، وقد لاحظ العلماء أن الطفل عند ولادته يصرخ صرخة الميلاد وهى صرخة لا إرادية تكون بسبب اندفاع الهواء الى الرئتين.

- يشير العالم اوينز ١٩٩٢ Owems إلى سته قدرات ادراكية حسيه خاصة بنمو الكلام ، واللغة عند الطفل تمثل فى الأتى:

أ) القدرة على تمييز أصوات الكلام.

ب) القدرة على الصمت بهدف الكلام.

جـ) القدرة على تذكر الأصوات وتتابعها فى الترتيب السليم.

د) القدرة على تتابعات أصوات الكلام.

هـ) القدرة على تتابع اصوات الكلام بالنموذج الذى ثم تخزينه فى الذاكره.

و) المقدرة الخاصة بالنغم ((أى احداث)) التمايزات بين الانماط النغميه.

ويشير ميرفى Murphy إلى بعدين رئيسيين لاكتساب الطفل اللغة وهما

أ) عملية فهم لغة الغير من الراشدين.

ب) استخدام هذه اللغة.

وترى هارلوك Hurlock ان هناك مؤشرات تمكننا من ادراك ان الطفل متحدث بصورة حقيقية من عدمه تتمثل فى أن يكون كلام الطفل واضحا ومفهوما للجميع وليس لأمه فقط، والآخران يفهم الطفل ما يتحدث به ويستدل على الاشياء التى تدل عليها الفاظه.

وتمر اللغة فى عدة مراحل حتى تصل إلى شكلها المألوف الذى يتيح للفرد استعمالها كأداة للأتصال فى المواقف الأربعة: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة. وسنتناول كل مرحلة من مراحل النمو اللغوى بالتفصيل فيما يأتى:

أولاً مرحلة الصراخ(*) :-

تدل الصيحات الأولى للوليد على أنه قد بدأ يتنفس، فالهواء عند مروره خلال الجهاز التنفسى يحدث صوتا يشبه الصوت "آ" أو "إى" وليست لهذه العملية فى صورتها الأولى قيمة سيكولوجية، لأنها لاتعبر عن حالة انفعالية، بل إنها أشبه ما تكون بفعل منعكس، مثيره هو اندفاع الهواء إلى الرئتين والاستجابة هى تلك الأصوات التى يصدرها الوليد لأول مره فى حياته.

ثم يتحول صراخ الطفل بعد مدة قصيرة من عملية لا إرادية إلى عملية إرادية ، أى أن الصراخ يصير متصلا بحالة الطفل الانفعالية التى تكون فى أول مراحلها عبارة عن مواقف تهيج متشابهة، ثم تتنوع بين الأرتياح والضيق،

(*) مصطفى فهمى

ويكون كل موقف من مواقف الارتياح أو الضيق مصحوبا بصوت من نوع خاص، فهو يصرخ عندما يشعر بالضيق، ويصدر أصواتا هادئة فى حالة الارتياح. ويعتقد ' شتيرن" أن الأم تستطيع بخبرتها أن تميز بين صرخات الضيق وأصوات الارتياح، كما أنها تستطيع بعد أسابيع قليلة من ميلاد الطفل أن تميز بين صرخات الضيق المختلفة، وأن ندرك الدلالة النوعية لكل خرصة، فتعرف ما إذا كان الضيق راجعا إلى الجوع أو التبلل أو الألم. وهكذا يتضح لنا أن صيحات الطفل فى الأسابيع الأولى من حياته هى الوسيلة التى يعبر بها الطفل عن احاسيسة المختلفة . ويتضح لنا كذلك أن من الخطأ الحيلولة بين الطفل وصراخه، فالطفل فن طريق الصراخ يعبر عما يشعر به من الضيق أو الألم بوجه عام، كما يعبر عن حاجاته الطبيعية كما ينبغى أن ننظر إلى هذا الصراخ أو أثره فى تقوية الجهاز الصوتى لدى الطفل ، مما يؤهل الطفل للأنتقال إلى المرحلة الثانية من مراحل النمو اللغوى.

ثانياً مرحلة الأصوات العشوائية:

يصدر الطفل منذ الأسابيع الأولى من حياته- إلى جانب ما يقوم به من صراخ- أصواتا عديدة غامضة، يقوم بها بادئ الأمر بشكل آلى لاإرادى نتيجة لبعض الدوافع الحركية(motor impulses) وتعتبر هذه الأشكال الصوتية الصادرة عن الطفل المادة الأولية التى ينحت منها الطفل أصوات الحروف المختلفة. وأصوات الطفل تكون كثيرة متنوعة أكثر مما تحتوية أى لغة من

الحروف، ويلعب كل من النضج والبيئة دوراً كبيراً في تشكيل هذه الأصوات وتعديلها حتى تأخذ النمط المألوف في البيئة التي ينشأ فيها الطفل.

ثالثاً مرحلة الحروف التلقائية:

تبين من ملاحظات بعض الباحثين- أمثال :"stern" و"lewis" و"preyer" - أن أصوات الطفل الأولى تتصل بالحروف المتحركة، بينما تبدأ الحروف الساكنة في الظهور عند ما تأخذ حركات الانقباض أو الانكماش في أعضاء الجهاز الكلامي، شكلا أكثر تحديدا، ويرجع ذلك إلى نمو الطفل الجسماني وما يستتبعه من نضج.

وأول الحروف الساكنة ظهورا الحروف الأمامية، وهي قسمان: حروف شفوية مثل الحرف "ب" وحروف سنية (denta مثل "د" و"ت"، وترجع أسبقية ظهور تلك الحروف إلى أن الطفل حين يستعد للقيام بما يتوقعه من الرضاعة فإن الأصوات التي يصدرها تكون قريبة من الشفتين أو الأسنان، أي المكان الذي تبدأ مباشرة عملية الرضاعة فيه. ثم تظهر الحروف الأنفية ، مثل الحرفين "ن" و" م" ، وهذان الحرفان يصدرهما الطفل في الغالب عندما يكون في موقف من مواقف الانتياح في النصف الثاني من العام الأول .

وعندما يصل الجهاز الكلامى إلى درجـة من النضـج تمكن الطفل من السيطرة على حركـات لسانه تبدأ الحروف الساكنة الخلفيـة- وهى المعروفـة بالحروف الحلقية- فى الظهور، مثل "ك،ج،ق،ع..... الخ"

رابعاً مرحلة التقليد:

بعد الشهر الخامس من حياة الطفل نلاحظ أن الأصوات التى كـان يصدرها الطفل بصفة تلقائية تأخذ معنى آخر، إذا تبدأ تظهر بعض التأثيرات فى نفس الطفل نتيجة تكرار هذه الأصوات التى كان يصدرها دون قصد منه فالطفل عندما يصدر الصوت (دا Da" مثلا وهو صوت يصدر عنه فى بادئ الأمر بشكل تلقائى لا إرادى- يشعر عند سماعه له بشئ من السرور يدفعه إلى تكرار الصوت. وهنا يرتبط سروره الحادث من اللعب بالأصوات (Vocal Play) بإدراكة للصوت المسبب لهذا السرور. أو بعبارة أخرى ترتبط حالة شعورية معينة عنده ببعض الأشكال الصوتية المسببة لتلك الحالة.

ويصنع سماع الطفل لصوته وسروره الحادث من هذه العملية عاملا وجدانيا فى نفسه يشعره بالمقدرة والإحساس بالقوة. كما يشعره بلذة النجاح، ويدفعه إلى القيام بمحاولات تكرار جديدة، فيقول .(دا. . دا. .دا).

ويصبح الوضع الجديد لهذا النوع من ردود الأفعال، عبارة عن حلقة دائرية (Circular) وتتضمن القول والسمع وبنفس الطريقة تتكون أشكال أخرى مماثلة من التركيبات الدائرية الشرطية (Circular conditioned responscs)

وعندما تتكون مجموعة من تلك التركيبات، يتخذ منها الكبار حوله، موقفا خاصا: فرغبة منهم فى تشجيعه، وتعبيرا عما يشعرون به من سرور وانشراح نجدهم يكررون نفس ما يقوله الطفل، فيبدأ الطفل يقارن الأصوات التى يخرجها بتلك التى نطقت بها أمه أو مربيته. وكم يكون سرور الطفل، وكم تتضاعف سعادته عندما يدرك وجه الشبه بين ما يفوه به وما ينطقون ويحاول الطفل إذا ذاك أن يربط بين أصواته وأصواتهم. وهنا ينتقل الطفل من التقليد الذاتى الذى يقلد فيه نفسه دون التأثر بالتجارب الخارجة عن محيطه، إلى التقليد الموضوعى الذى يقلد فيه غيره .

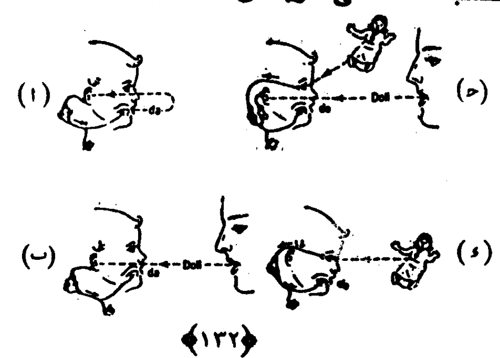
خامساً مرحلة المعانى: (acquisition of meanigs)

لتشجيع الطفل على الكلام ، نجد الأم وهى تكرر الصوت (دا.. دا) مثلاً- وهو فى الأصل صادر عن الطفل- تنطق به من وقت لآخر، مصحوبا بكلمة تبدأ بنفس المقطع الصوتى (مثل الكلمة الإنجليزية doll). ثم فى موقف آخر نجدها تبرز الشئ الذى تدل عليه الكلمة، أو تكتفى بالإشارة إلية.. وهنا يدخل عامل جديد فى عملية اكتساب اللغة، هو عام الإدراك البصرى، فيربط

الطفل، إذا ذاك معنى الشئ المدرك بالكلمة التى يسمعها (إدراك سمعى)، ثم يحاول أن يلمس الشئ المدرك ويعبث به (إدرك لمسى). ومن ثم فإننا نلاحظ أنه إذا وقع الطفل فى ظروف أخرى على (عروسة doll) فإنه يصرخ مناديا بالكلمة

وهكذا يتعلم الطفل معانى الأشياء والألفاظ التى تدل عليها وقد ابتدأت العملية- كما رأينا- بإصدار أصوات لاإرادية نتيجة لحركات الجهاز الكلامى (وهذا مظهر حركى صرف). ولكن سرعان ما تكتسب هذه الأصوات دلالات معينة نتيجة لنمو المدركات الحسية- سمعية، وبصرية، ولمسية- (وهذا مظهر حسى). ولا يمكن أن يستقيم كلام الطفل، إلا إذا كان هناك توافق بين المظهر الحركى الكلامى والمظهر الحسى الكلامى، مما يدعونا إلى اعتبار (ميكانيزم) الكلام كلاً ديناميكياً.

وعن طريق التفاعل بين النواحى الحركية الكلامية والنواحى الحسية الكلامية، يكتسب اللفظ معنى ، ويتحقق ذلك عن طريق التعلم.



وهكذا تتكون الكلمات أو المفردات الأوفى للطفل، وزيادة فى التوضيح نسوق مثلا آخر: عند ما ينطق الطفل الصوت (با) نجد الأم تشجعه بتكرار نفس الصوت، ثم نجدها فى موقف آخر تنطق بلفظ يبدأ بنفس اللفظ، وتشير إلى مدلوله (بابا مثلا). وبتكرار هذه العملية يربط الطفل بين اللفظ ومدلوله. فإذا رأى الطفل (والده) نطق باللفظ (بابا). هكذا يتم ميلاد الكلمة، وبذلك يستطيع الطفل معرفة أسماء الأشياء المختلفة. وتأخذ الكلمات التى يعرفها الطفل فى أول الأمر صفة العموم فيطلق كلمة (بابا) على كل رجل يراه، ويطلق كلمة (لبن) على كل أنواع الطعام. وعندما تزداد إمكانياته العقلية تبدأ مرحلة التمييز والتخصيص فى استعمال الألفاظ، فيستعمل كل كلمة فى مدلول خاص. وتحتاج هذه العملية إلى الملاحظة والمقارنة والانتزاع والتجريد والاستنتاج أو الحكم. وهكذا نرى أن العلاقة بين التفكير واللغة وثيقة للغاية، فليست اللغة نتاجا اجتماعيا فقط، بل هى بالإضافة إلى ذلك نتاج عقلى. وكلما زاد عمل العقل شعر بحاجة قصوى إلى التعبير. واللغة هى إحدى وسائل التعبير عن مكنونات العقل. فالتفكير يتطلب رموزاً تحمل المعنى الذى نريده، والألفاظ هى خير ما يرمز به إلى المعانى، كما أنها خير وسيلة لتوصييل هذه المعانى إلى الغير، وبدون تلك الرموز لاتبقى المعانى والأفكار حية فى ذهن الأطفال.

متى تبدأ الكلمة الأولى:

تظهر الكلمة الأولى للطفل فى الشهر التاسع تقريبا، غير أنه قد تتأخر عن ذلك، تبعا للفروق الفردية بين الأطفال. ويحضرنى قول الأحمص "لن يزال

الناس بخير، تباينوا فإذا تساوروا هلكوا. ومن أهم تلك الفروق، ما هو متصل بالقدرة العقلية الفطرية العامة (الذكاء)، إذا ينتج عادة عن نقص نسبة الذكاء التأخر فى القدرة اللغوية، ومن تلك الفروق ما هو متصل بالجنس، فقد دلت الدراسات على أن القدرة الكلامية عند البنت تكون أسرع ظهوراً منها عند الولد. ومن أهم الأبحاث التى أجريت لدراسة الكلمة الأولى ومعرفة وقت ظهورها بحث قام به (Bateman) على مجموعة من الأطفال عددها ٣٥ طفلا (منهم ١٨ طفلا إنجليزيا، ١٢ المانيا، ٢ فرنسيان، ٢ بلغاريان، طفل بولندى واحد) .

وإليك جدولاً يوضح ما جاء فى ذلك البحث:

العمر بالشهر	عدد الأطفال		المجموع
	بنين	بنات	
٨	١	–	١
٩	١	٤	٥
١٠	١	١٠	١١
١١	٢	٤	٦
١٢	١	٢	٣
١٣	٣	٢	٥
١٤	٢	١	٣
١٥	١	–	١
	١٢	٢٣	٣٥

ويتضح من الجدول السابق أن نسبه كبيرة من هذه المجموعة من الأطفال قد ظهرت الكلمة الأولى عندها فى الشهر العاشر. كما أن ستة وعشرين طفلا من بين الأطفال الخمسه والثلاثين (أى بنسبة ٧٥٪) قد نطقوا أول كلمة قبل نهاية السنة الأولى من حياتهم، كذلك استطاعت عشرون بنتا من ثلاث وعشرين (أى بنسبة ٨٧٪) أن ينطقن الكلمة الأوى قبل نهاية العام الأولى، ويقابل ذلك ستة من البنين من اثنى عشر طفلا (اى بنسبة ٥٠٪) وتؤيد هذه النتيجة الاعتقاد السائد بأن البنت تبدأ الكلام مبكرة قبل الولد.

نمو مفردات الأطفال:

تنوعت طرق الباحثين فى دراسة نمو مفردات الأطفال، وأكثر هذه الطرق انتشارا هى الطرق التى تقوم على ملاحظه حديث الطفل فى فترة معينة لمدة تتراوح من بضع ساعات إلى يوم أو أكثر، ثم تدون الكلمات التى ينطقها الأطفال ويستمر استعمال هذه الطريقة مع نفس الطفل مع تقدم السن به. لمعرفة محصوله فى المفردات ونموه تبعا لتقدم السن بالطفل. ومن أمثلة هذه الأبحاث الفردية بحث قامت به السيدة (w.s.hall) على نجلها، وبحث قام به (Deville) على ابنته.

وقد إجرى بعض الباحثين أبحاثهم بطريقة جمعية، فكانت ملاحظاتهم تنصب على مجموعة من الأطفال، ومن أمثلة هذه النوع الجمعى من الأبحاث

ما قمت بـه سميث (Smith) فـى أمريكـا، ويمكـن تلخيـص نتـائج أبحاثهـا فـى الجدول الآتى":

العمر بالسنوات والشهور	عدد الأطفال	عدد المفردات
٨ شهور	١٣	صفر
١٠ "	١٧	١
- ١ سنة	٥٢	٣
٣ " ١ "	١٩	١٩
٦ " ١ "	١٤	٢٢
٩ " ١ "	١٤	١١٨
- " ٢ "	٢٥	٢٧٢
٦ " ٢ "	١٤	٤٤٦
- " ٣ "	٢٠	٨٩٦
٦ " ٣ "	٢٦	١٢٢٢
- " ٤ "	٢٦	١٥٤٠
٦ " ٤ "	٣٢	١٨٧٠
- " ٥ "	٢٠	٢٠٧٢
٦ " ٥ "	٢٧	٢٢٨٩
- ٦ "	٩	٢٥٦٢

ويلاحظ أن نمو المفردات يأخذ في الزيادة المضطردة فيما بين العام الثاني والسادس، وتبلغ تلك الزيادة ما بين خمسمائة كلمة وستمائة في العام الواحد،فيما عدا الفترة التي تقع بين "١٥-١٨" شهراً ويعللون توقف الزيادة في هذه الفتره بأن الطفل يكون مشغولا بتركيز انتباهه في عملية المشي.

التعبير الشفهي:

يستعمل الطفل في العام الأول من حياته الكلمة في معنى الجملة، ويطلق على هذه المرحلة التعبيرية " مرحلة الكلمة الجملية (Word Sentence) وهي مرحلة تعبيرية غامضة بالنسبة للسامع، فالطفل عندما يرى كرة أمامه ويقول " كرة" فإن السامع تتطرق إلى ذهنه معان عدة ، أيريد الطفل بذلك أن يقول" (هذه كرتي) أم يريد أن يقول :(ناولني الكرة) أم يريد أن يقول (إلعب معي بالكرة) إلى غير ذلك من الاحتمالات الكثيرة التي يعتمد الكبار في اكتشاف مراد الطفل منها على ما يظهر عليه من انفعالات عندما يقومون بتلبية نوع خاص.

ويستطيع الطفل في سن عامين أن يستعمل في تعبيره كلمتين معا، ثم يأخذ عدد الكلمات في الزيادة وفقا لسن الطفل ودرجة ذكائه والبيئة التي يعيش فيها.

وعبارات الطفل فى السنوات الأولى من حياته تكون سليمة من الناحية الوظيفية، بمعنى انها تؤدى المعانى التى يريد الطفل التعبير عنها . ولكنها تكون غير كاملة أو غير صحيحة من ناحية التركيب اللغوى.

ويستطيع الطفل بعد انتهاء العام الثانى التعبير عن افكاره فى جمل قصيرة بسيطة، كما أنه يستطيع استخدام الأفعال فى بناء الجملة، وهكذا يأتى استخدام الفعل فى مرحلة متأخرة، فإدراك الأسماء واستعمالها يسبق إدراك الأفعال واستعمالها، ويرجع ذلك إلى ما فى طبيعة الفعل من تعقيد، إذا أنه يدل على "حدث" و" زمن" بعكس الأسماء.

ويتمكن الطفل فى عامه الثالث من استعمال جمل يبلغ عدد مفرداتها ثلاث كلمات ثم تزداد قدرته على تكوين الجمل حتى يتمكن فى سن الرابعة والنصف من استعمال جمل تتكون الواحدة منها من أربع مفردات أوست. وتنمو قدرة الطفل على استعمال الجمل المركبة تبعا لدرجة ذكائة ومستواه الاجتماعى.

وقد لوحظ أن عدد مفردات الجملة يزيد من متوسط "١,٢-١,٧" فى سن "١٨" شهراً إلى "٤,٦" فى سن أربع سنوات ونصف.

ومما لوحظ كذلك أن جمل الأطفال فى سن "١٨" شهرا تكون بسيطة وقصيرة، ثم يضيف الطفل إلى الجملة البسيطة التى يستعملها، عبارات جديدة حتى تصبح الجملة معقدة أو مركبة (Compound Complex).

ويزيد استعمال الجمل المركبة كلما تقدم الطفل فى السن، ولا يقف الأمر عند حد التعبير الشفهى، بل يتجاوز ذلك إلى كتابة الأطفال، فالطفل فيما بين العاشرة والحادية عشرة يميل إلى استعمال الجمل المركبة الطويلة فى حديثه وكتابته ونسبة استعمال هذه الجمل المركبة تبلغ حوالى ٧٣٪ من مجموع الجمل التى تحتويها القطعة التى يكتبها أو يقولها.

التعبير التحريرى:

إن الأطفال الذين يعيشون فى أوساط اجتماعية راقية يكونون- كما لاحظ Davis أقل احتمالا للوقوع فى أخطاء خاصة بالاستعمال اللغوى من الأطفال الذين يعيشون فى أوساط فقيرة، ويرجع إلى أن الأطفال الذين يعيشون فى الأوساط الأولى قد تمكنهم فرصتهم من أن يسمعوا عبارات ونماذج لغوية منتقاة، وتكون هذه النماذج فى الغالب قريبة إلى حد كبير من النماذج اللغوية الصحيحة.

والطفل عند التحاقه بالمدرسة تأخذ قدرته على التعبير التحريرى فى النمو البطئ، وتتدرج هذه القدرة مع مرور الزمن ومع انتقال التلميذ من فرقة إلى أخرى. ويرجع ذلك إلى أن التعبير التحريرى عملية معقدة يجد الطفل فيها صعوبة عند استخدامها فى التعبير عن افكارة، ومن ناحية أخرى فإن الطفل قد

تطلب منه الكتابة فى موضوع تعوزه فيه الأفكار التى تتصل به، ثم هناك – من جهه ثالث– صعوبات بالخط والهجاء تحد من قدرته على ذلك .

وهناك أمر رابع يتصل بجهل الطفل بقواعد اللغة واستعمال الألفاظ والأساليب.

هذه امور تعوق التلاميذ فى الفرق الأولى من المدرسة الابتدائية وتحد من قدرتهم على التعبير التحريرى. ومن هنا نجد التربية الحديثة تعنى فى هذه الفترة المدرسية بالتعبير الحر والحديث الشفهى وتتدرج بالتلاميذ فى التعبير التحريرى فتقدم للطفل بعض الجمل أو العبارات الناقصة ليكملها. كما تقدم إليهم بعض الصور التى يعبرون عن محتوياتها، أو يكونون من مناظرها قصة

كذلك يوجه الأطفال فى هذه الفترة إلى العناية بكتابة يومياتهم، وتدوين ما يشاهدونه من حوادث، وتلخيص ما يعجبون به من قصص، إلى غير ذلك من الأمور المتصلة ببيئة الطفل والتى تجعل الخبرات المدرسية التى يمر بها مألوفة له غير غريبة عن بيئته. ومن أهم النواحى التى ينبغى أن يلاحظها المدرس، عدم الإسراف فى تصحيح أخطاء التلاميذ حتى لايتسبب عندهم الشعور بالفشل، فينبغى ألا يصحح للطفل إلا ما يمكنه أن يعرف السبب فى اعتبارة خطأ، كما ينبغى جمع أخطاء التلاميذ وتصنيفها وتقسيمها بحيث تمكن معالجتها معالجة مثمرة ينتج عنها اتجاه التلاميذ إلى تلافيها بعد ذلك .

أهمية النماذج الكلامية:-

إن التمكن من استعمال اللغة كأداة للاتصال يقوم فى أساسه على التقليد والسماع؛ إذ أن اللغة عبارة عن عملية تقليدية. وهنا تبرز أهمية النماذج الحسنة التى يسمعها الطفل ويقلدها. ويقوم المدرس بدور هام فى هذه الناحية، فتدريس اللغة العربية مثلا إذا انحصر فى حصص اللغة العربية التى تقوم على أساس التمزيق والتفريق بين فروع هذه المادة، واقتصرت ممارسة التلميذ للتعبير بها على الوقت الذى يكون فيه مدرس اللغة موجودا معه لم يأت التدريس بالفائدة المرجوه. أما إذا كان هناك اتصال بين مدرسى الفصل الواحد، يدرس فيه مستوى الفصل وتحدد مشكلاته ويضع المدرسون الأسس التى يسيرون عليها فى تدريسهم، ويتفقون على اللغة التى يستعملونها مع تلاميذهم فإن التلميذ سيفيد من ذلك وستكون لغته فى جميع الحصص المدرسية فى مستوى واحد تقريبا.

ولايصح أن نغفل أهمية البيئة التى ينشأ فيها التلميذ، ففيها تقدم له النماذج الأولى التى تتخذ أساسا للترقى اللغوى بعد ذلك. وبعد التحاق الطفل بالمدرسة قد تكون بيئة التلميذ عونا لمدرسته فى تهيئة وسائل النمو اللغوى بما يسمعه التلميذ فيها من عبارات منتقاة وما يجده فيها من تشجيع وما تمده به من كتب وقصص. وقد يحدث العكس فى بعض البيئات الفقيرة أو المتواضعة.

موقف المدرس من أخطاء الطفل اللغوية:-

المدرس ينبغى ألا يسرف فى تصحيح أخطاء التلاميذ، فنحن نهدف فى تعبير الأطفال الشفهى والتحريرى إلى تحقيق أمرين: الانطلاق واستعمال اللغة الجيدة. فلكى ننمى عادة الإنطلاق عند التلميذ فى الفرق الدراسية الأولى ينبغى أن نتركه يعبر عن نفسه باللغة التى يختارها، وأن نتحاشى إيقافه فى أثناء التحدث كى نصوب له أخطاءه، فذلك مما يضعف ثقته بنفسه ويشعره بفشله ويؤدى به إلى التردد. على أن ذلك لايمنع المدرس من انتهاز الفرصة التى يتناول فيها بعض الأخطاء البسيطة فيصوبها بالاشتراك مع تلاميذه، وخاصة تلك الأخطاء التى ترد بكثرة فى كتاباتهم وأحاديثهم. ومتى تمكن الطفل من الحديث وثبتت فيه عادة الأنطلاق وجب أن يعنى المدرس بناحية استعمال اللغة الجيدة فعليه أن يعمل على تنقية اللغة العامية التى يستعملها التلاميذ وترقيتها وردها إلى أصولها الصحيحة. ثم عليه أن يسمعهم القصص والنماذج الكلامية الجيدة ويحبب إليهم القراءة والاستماع فلذلك كله آثاره الكبيرة فى تكوين المستوى اللغوى الذى يسير عليه التلميذ فى تعبيره.

القدرة على القراءة:-

عندما يلتحق الطفل العادى بالمدرسة "فى سن السادسة تقريبا" تكون عدد المفردات التى يعرفها حوالى "٢٥٠٠" كلمة. كما أنه يكون قادرا على استعمال جمل فى تعبيره الشفهى تتكون الواحدة منها من خمس كلمات تقريبا. ويستطيع

الطفل فى هذه السن أن يعرف أشكال الحروف الهجائية وأن يعطى ما يعرض عليه منها اسمه؛ ويستدل بذلك على بدء استعداد الطفل للقراءة.

وعملية القراءة عملية مركبة معقدة؛ فهى تعتمد على بعض العادات الحركية وعلى التفكير، كما أن لها ارتباطا كبيرا بالناحية الشعورية.

والطفل عندما ينظر فى كتاب تحدث عدة عمليات أساسية حتى تخرج الكلمات من فمه، ويمكننا تلخيص هذه العمليات أو الخطوات فيما يأتى:-

١) آثار بصرية على الشبكية، فتنقلها الأعصاب إلى المراكز البصرية بالمخ.
٢) انتقال هذه الآثار من المراكز البصرية إلى المراكز الحركية الكلامية بالمخ.
٣) انتقالها بعد ذلك من المراكز الحركية الكلامية بالمخ إلى الأعصاب المتصلة بالشفاه واللسان وسقف الحلق.. المخ.
٤) وهنا تتحرك هذه الأعضاء حركات خاصة حسب الاستجابات التى ترد اليها.
٥) وأخيرا يحدث الكلام.

العادات الحركية أثناء القراءة:-

ينبغى أن تتكون لدى الطفل عادات حركية أثناء تعلمه القراءة، لاسيما فيما يتصل بالحركات الخاصة بالعين؛ وقد أجرى "جود" عدة تجارب فى جامعة

"شيكاجو" أثبتت أن العين فى أثناء القراءة تمر بفترات توقف (Pauses) أو تثبيت (Fixation) دون أن يشعر بها القارئ، وتستغرق الفترة مدة تتراوح بين $\frac{٢}{١٠}$ و $\frac{٤}{١٠}$ من الثانية. ولهذه الفترات أهميتها فى مساعدة الطفل على رؤية المادة المطبوعة وفهم المعنى فى أثناء انتقال العين بين السطور المطلوب قرائتها. وعندما تنقص هذه الفترات عن الحد العادى تصبح المعانى غامضة فى ذهن القارئ.

والقارئ فى أثناء قراءته لاينظر إلى كل حرف من حروف الكلمة على حدة، ولكنه ينظر إلى عبارات قصيرة أو كلمات كاملة. ويعرف مدى ما يستطيع الطفل القارئ إدراكه فى فترة واحدة من التوقف (eye pause) باسم مدى الإدراك البصرى (visual perceptual span) ويكون هذا المدى قصيرا فى أول الأمر، ثم يأخذ فى الزيادة كلما تقدم نمو الطفل.

التحسن فى القراءة الجهرية:-

عند قياس قدرة الطفل على القراءة يعنى الفاحص بناحيتين: السرعة والجودة، فيحصى عدد الكلمات التى يستطيع الطفل قراءتها فى كل دقيقة، وكذا عدد الأخطاء التى تحدث فى أثناء قراءته لفقرة من الفقرات المقننة.

وقد أثبتت الأبحاث التى أجريت فى أمريكا أن الطفل الذى يقضى ستة شهور بالفرقة الدراسية الأولى (والذى تكون سنه حوالى السادسة) يستطيع أن

يقرأ ضعف العدد السابق فى نفس المدة. فإذا ما وصل إلى الفرقة السادسة أو السابعة- أى فيما بين (١١-١٢) عاما- أمكنه أن يقرأ حوالى مائتى كلمة فى الدقيقة.

وهكذا نجد النمو فى سرعة القراءة الجهرية يكون سريعا فى الفرق الأولى، ولكنه بعد الفرقة السادسة أو السابعة يكون التحسن فى السرعة بطيئا.

وتأخذ الجودة أو قلة عدد الأخطاء اتجاها يشبه اتجاه السرعة، فقد لوحظ وجود علاقة عكسية بين نمو مفردات الطفل وأخطائه فى القراءة.

القراءة الصامتة:-

إن القراءة الصامتة لاتقل أهمية فى حياة المتعلم عن القراءة الجهرية، بل هى فى الواقع النوع الغالب من القراءة فى حياتنا. ويتجه الاهتمام عند قياس القدرة على القراءة الصامتة إلى ناحيتى السرعة والفهم.

وقد أثبتت الأبحاث فى أمريكا أن الطفل فى الفرقة الثانية من المرحلة الأولى يمكنه أن يقرأ حوالى مائة كلمة فى الدقيقة قراءة صامتة ثم تزيد هذه القدرة حتى يمكنه فى الفرقة السادسة أن يقرأ مائتى كلمة أو أكثر. ومما لوحظ أن الطفل فى سن الثانية عشرة يمكنه أن يقرأ فى الدقيقة عددا من الكلمات يتراوح بين ٢٥٠-٢٩٠ كلمة.

وإذا أردنا أن نقوم بمثل هذه الأبحاث التى أجريت فى أمريكا فى مدارسنا المصرية فإننا نشاهد فى الغالب اختلافا فى النتائج يرجع إلى عدم العناية بالقراءة الصامتة أو إهمالها فى معظم الدروس، وقد اتجهت دراسة اللغة أخيرا فى المدارس المصرية اتجاها يرمى إلى العناية بالقراءة الصامتة فأفردت لها بعض الحصص وجعلت كل قراءة جهرية مسبوقة بقراءه صامتة.

اللغة ومرحلة رياض الأطفال(*)

توضع أسس الكلام فى مرحلة سنى المهد، والمطالب الرئيسية لتعلم الكلام هى زيادة الفهم والتفكير وبناء المفردات والنطق السليم وربط الكلمات فى جمل، مما يؤدى إلى دفعات سريعة فى النمو اللغوى لطفل ما قبل المدرسة، ولكى يستطيع الطفل أن يتصل بالآخرين يجب أن يفهم ما يقولونه. ويحدث خلال سنوات ما قبل المدرسة أن تزداد مفردات الطفل بسرعة، ويرجع ذلك إلى التعليم المباشر للكلمات من ناحية، وإلى فضوله من ناحية أخرى لمعرفة معانى بعض الكلمات، مما يقوده لأن يسأل عن معانيها وبازدياد مفرداته يتغير أيضاً استخدام الطفل لها. ففى عمر السنتين يكون متوسط طول الجملة كلمتين، وفى الخامسة يكون متوسط الطول خمس كلمات، كما تستخدم الجمل المركبة. والأعمال المبينة فى الشكل التالى تصور النمو العادى لفهم الطفل.

(*) سعدية بهادر

عمر ٢,٥:	يستطيع التعرف على الأشياء باستخداماتها ويشير إلى الفنجان عندما تقول الأم أرنى ماذا تشرب منه.
عمر ٣,٥:	يبدأ فى تكوين التجريدات ويستطيع الإشارة إلى العصا الصحيحة عندما يسأل أيهما أطول.
عمر ٤:	يستطيع الإجابة عن السؤال لماذا تستخدم المنازل.
عمر ٦:	أريد أن أعرف عدد الكلمات التى تعرفها، فعندما أقول كلمة، عليك أن تقول لى معناها. ما هى البرتقالة؟ ما هو الظرف؟

أعمال تعكس نمو الفهم والأعمار المتوسطة التى يستطيع فيها الأطفال أداء تلك الأعمال

وتساعد الظروف البيئية المناسبة على النمو اللغوى الباكر، كما أن الظروف غير المثيرة قد تؤخره، يضاف إلى ذلك المؤثرات الاجتماعية التى تلعب دوراً أكثر وضوحاً. ولهذه الأسباب نجد أن التوائم يكونون متأخرين فى النمو اللغوى خلال سنوات ما قبل المدرسة وعلاوة على ذلك فلقد وجد أنه إذا وصل عدد التوائم إلى ثلاثة Criplets فإنهم يكونون أكثر تأخراً فى النمو اللغوى من زوج التوائم.

وتكون عيوب الكلام أكثر عرضة للظهور فى الوقت الذى يتعلم فيه الطفل الكلام، ويمكن تقسيم تلك العيوب إلى رتبتين رئيسيتين وهما: الأخطاء والعيوب أو النقائض Defets. ولقد وجد ان أخطاء الكلام الكثيرة الشيوع فى

مرحلة مــا قبل المدرســة غالبـا مـا تختفـى فـى الوقـت الـذى يلتحـق فيـه الطفـل بالمدرسة، إذ أن معظمها بوجه عام ينشأ من تعليم خاطئ لم يصححه المشرفون على الطفل، أما عيوب أو نقائص الكلام فهى أكثر خطورة مــن الأخطـاء، ليـس فقط فى أسبابها، وإنما أيضــاً فـى آثارهـا علـى الاتجاهـات والتكيـف الاجتمـاعى للفرد فى الحياة التالية.

وقد يكون لمدارس الرياض أثر كبير فـى نمـو مفـردات الطفـل وإعـداده لعمليات القراءة والكتابة فى المرحلـة التاليـة، وإن كـان ذلـك يعتمـد إلـى درجـة كبيرة على أسلوب التربية فى تلـك المـدارس، وتذكـر كـاليس ونـيزالك (Kales & Nizalek, 1973) أنهما وجدا أن أهم جانب فى برنامج لنمو مفردات الطفل هو التفاعل المتبادل وجهاً لوجه فيما بين الطفل والمدرسة؛ ولقد كانت الخطوات الأساسية فى برنامجهما الذى أطلقا عليـه اسـم إنمـاء مفـردات الكلمـات الهامـة Developing key Vocabulary كالآتى مع تعديل بسيط:-

١- اطلبى من الطفل أن يذكر أحسن كلمة بالنسبة لـه- كلمـة يحبهـا وتنتمـى إليه.

٢- إطلبى من كل طفل أن يهمس فى أذنك. إن طريقة الهمس تساعد الطفل الخجول كما تسمح بفرصة للاتصال الجسمى عن قرب.

٣- اكتبى بقلم سميك على بطاقة من الورق المقوى ٣" × ١١" حـروف تلـك الكلمة. انطقى كل حرف عند كتابته وسرعان ما سيقول الطفل الحـروف

معك أشيرى إلى الحروف الأبجدية على الحائط بإصبعه، ولاحظى اتجاه تتبعه للحروف من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى أسفل.

٥- ابدئى مناقشة مع الطفل عن كلمته المختارة. إن ذلك هو أحسن وأنسب وقت للتبصر فى الأفكار الداخلية الفريدة للطفل.

٦- شجعى الطفل على أن يفعل شيئا بكلمته. إن الأنشطة يجب أن تكون من اختباره الخاص وقد تتضمن أشياء مثل رسم صورة للكلمة، أو كتابة حروفها فى صندوق الملح Slat Box، أو اختيار الحروف على الآلة الكاتبة ثم ضعى البطاقة فى حلقة معدنية.

٧- راجعى الكلمات فى اليوم التالى، وألقى بالكلمات التى لايعرفها الطفل فى سلة المهملات، لاتحاولى تعليم الكلمة. ألقى بها مع تعليق مثل، سوف تكون لك كلمة جديدة فى المرة التالية، أو هذه الكلمة لم تكن حقيقة أحسن كلمة عندك. أليس هذا صحيحاً؟

وتذكر الكاتبتان العديد من الأنشطة التى قام بها الأطفال مستخدمين كلماتهم ومن أهمها:-

- تصوير كلماتهم فى الورقة بالقلم العادى أو الأقلام الغليظة، أو الكربون أو الألوان الزيتية.
- الكتابة على السبورة بالطباشير الملون.
- استخدام البلاستسين أو ما يشابهه لتكوين الحروف.
- كتابة الكلمات على الآلة الكاتبة.
- كتابة الكلمات فى الرمل المبلل.

- اطلاع طفل آخر على الكلمات وقراءتها له.

ومن الطبيعى ان يتحسن نطق الطفل الصغير بسرعة، والجدول التالى يبين متوسط حجم المفردات فى الأعمار المتتالية ابتداء من ثمانية أشهر (القليل من الأطفال يستطيع أن يقول أية كلمة) إلى ست سنوات من العمر كما

متوسط حجم المفردات فى الأعمار المتتالية

ابتداء من ثمانية أشهر وحتى ست سنوات

العمر سنة شهر	عدد الأطفال	عدد الكلمات	متوسط الاكتساب في الشهر
٠-٨	١٣	صفر	
٠-١٠	١٧	١	٠,٥
١-٠	٥٢	٣	١,٠
١-٣	١٩	١٩	٥,٣
١-٦	١٤	٢٢	١,٠
١-٩	١٤	١١٨	٣٢,٠
٢-٠	٢٥	٢٧٢	٥١,٣
٢-٦	١٤	٤٤٦	٢٩,٠
٣-٠	٢٠	٨٩٦	٧٥,٠
٣-٦	٢٦	١٢٢٢	٥٤,٣
٤-٠	٢٦	١٥٤٠	٥٣,٠
٤-٦	٣٢	١٨٧٠	٥٥,٠
٥-٠	٢٠	٢٠٧٢	٣٣,٧
٥-٦	٢٧	٢٢٨٩	٣٦,٢
٦-٠	٩	٢٥٦٢	٤٥,٥

قررها سميث (Smith, 1962). ويتضح منه الازدياد فى حجم متوسط عدد المفردات التى يستخدمها الطفل بازدياده فى العمر؛ ويرتبط ذلك أيضاً بالذكاء العام إذ أن المفردات تعتبر من أحسن المقاييس الفريدة فى قياسه، ويلاحظ أن دراسة نمو المفردات عادة ما يتم إماء بالملاحظة الطبيعية والتى عادة ما تستخدم عينة الوقت، أو باختبارات المفردات.

وبازدياد ما يتعلمه فى المجال اللفظى تزداد المصادر المتاحة له لمواجهة مشاكل جديدة وتعلم مواد جديدة، وكلما ازداد عدد الكلمات التى يتعلمها كلما ازدادت قدرته على اختزان خبراته كذاكرات، وكلما ازدادت الذاكرات التى يختزنها كلما أصبحت الخبرات الماضية أكثر سهولة فى استخدامها فى التفكير وحل المشاكل. ومن ثم فإن اكتساب اللغة يعتبر جزءاً متكاملاً من النمو المعرفى. إن الطفل الذى لايكتسب رموزاً عقلية كافية، والذى لايستخدم تلك الرموز فى التفكير، يصبح متأخراً عقليا.

ويظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة نمو سريع فى جوانب لغوية أخرى كطول الجملة والتركيب اللغوى تبعاً للقواعد والنطق. ويوضح عدد كبير من البحوث أن الاتجاه نحو النضج يستمر طوال فترة الطفولة، ومع ذلك فإن أكثر التغيرات وضوحاً يحدث فى مرحلة ما قبل المدرسة، ويكون ذلك فى حوالى العام الثالث من عمر الطفل.

ومن الملاحظ أن أخطاء القواعد تكون شائعة حتى عمر الثلاث سنوات، أما ما يحدث عنه الأطفال فى مختلف الأعمار فيكون هاما؛ ولا يرجع ذلك فقط إلى أنه يعطى دلالة على حجم مفردات الطفل وقدرته على ربط الكلمات فى جمل، ولكن أيضاً لأنه يعطى دلالة على شخصية الطفل واهتماماته الرئيسية. ويتأثر ما يتكلم عنه الأطفال عندما يجتمعون سويا أو مع بالغ بأعمارهم وسعة خبرتهم وأنماط شخصياتهم.

ولقد قسم كلام الأطفال إلى فئتين رئيسيتين: وهما الكلام المتمركز حو الذات والكلام الاجتماعى. ويعتبر كلام طفل ما قبل المدرسة متمركزا حول الذات، إذ أن معظم كلامه يعبر عن رغباته وحاجاته وأهدافه وخبراته دون اعتبار لأى تعليق يقوم به مستمعوه حيث أن أفكار المستمع وشعوره وتعليقاته أو ما يريده، لاتؤخذ فى الاعتبار، ويطلق بياجيه على هذا النمط من الكلام "الكلام المتمركز حول الذات" وهو يشير بهذا المصطلح الى حقيقة أن الطفل الصغير محدود ومتمركز حول وجهة نظره و لايعنى أنه أنانى حيث أن عمليات تفكيره ليست مرنة بالدرجة التى تكفى له بأن يأخذ فى اعتباره ما يمر بخبرات الشخص الآخر، والواقع أن اللغة المتمركزة حول الذات تشبه المونولوج الذى لايتأثر حتى عندما تقطعه تعليقات من الآخرين. أما الكلام الاجتماعى فهو لايظهر بدرجة محسوسة فى هذه المرحلة.

العوامل المؤثرة في النمو اللغوي

يعرف معجم وولمـان العـامل النفسـي بأنـه مفهـوم مؤثـر بشـكل كلـي أو جزئي عن الظاهره السلوكية بشرط أن يتسم هذا المؤثر بالكمون والوحده الكليـة التي تستمتع بإستقلال نسبي الى سائر المؤثرات الأخرى. وادراكنا لتلك العوامل يسـاعدنا علـى معرفـة الأسـباب الكامنـه وراء تبـاين النمـو اللغـوى بيـن الأفـراد بعضهم الآخر أو الاجناس بعضها الآخر وايضا لتشخيص أسباب القصـور فـي النمو اللغوى بهدف وضـع الخطـط العلاجيـة المناسبة، وينبغـي التنويـه إلـى أن مجمل هذه العوامل وان تظهر منفصلة كالأصـابع الا انهـا متحـده بـاليد الواحـده والنظرة غير المتكاملة لها كالنظرة للعملاق الذى يقف علـى قدميـن مـن الـورق ويمكن اجمالي هذه العوامل فيما يلي:-

١- العمر الزمني Chronological age

كلما تقدم الطفل في السن زاد تحصيله اللغوى وقدرته علـى التحكـم فـي لغتـه، ويرجـع ذلـك الـى الارتبـاط بيـن السـن والنضـج وبخاصـة نضـج الجهـاز الكلامي والعقلي وما يصحب ذلك من زيادة في خبرات الطفل وتشـير دراسـات سابقة خاصة بذلك البعد الى زيادة عدد الكلمات بزيادة العمر الزمني للطفل.

- المحصول اللغوى يبدا في زيادة درجة السرعة منذ العام الثالث.
- ازدياد طول الجملة مرتبطا بالعمر الزمني.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمو المفاهيم بصفة عامة وتقدم العمر الزمنى للطفل.

٢- الصحة العامة والغذاء:-

صحة الطفل مرتبطة ارتباطا كليا بالعوامل البيئية التى تحيط به والتى تؤثر تأثيرا مباشرا فى نموه جسمانيا وذهنيا، والطفل منذ ولادته شديد الحساسية ازاء هذه العوامل التى تترك أثارها به فى مراحل نموه سلبا وايجابا وصحة الطفل وغذاؤه لهما دور فعال فى بنائه بدنيا وعقليا ونفسيا والصحة والغذاء. مرتبطان كليا حيث أن الطفل اذا مرض قل غذاؤه واذا أصيب بسوء التغذية كثر مرضه أى أن العنصرين الصحة والغذاء يشكلان حلقة مفرغة لابد من الاهتمام بها وبعمق حتى يتسنى للطفل أن ينمو طبيعيا، والعنصران معا يؤثران على سلوكيات واخلاقيات الطفل فى مراحل العمر المختلفة، فالغذاء السليم يساعد الطفل على ان يظل فى صحة جيدة ويحقق نمو البدن وزيادة القدرة المناعية ضد الأمراض كما يشحذ القدرات الذهنية وبالتالى يصبح سلوكه متسما بقدر اكبر من المعقوليه ويتوفر له من القدرة على التحصيل والعلم.

إن الطفل الذى يكون فى حاله جسميه سليمه يكون أكثر نشاطاً والماما بما يدور حوله، فالحالة الصحية تؤثر على عمليات النمو المختلفة، وإن اى تأخر فى النمو الحركى فى مرحلة الطفولة المبكرة بسبب المرض تنتج قلة

اللعب بالاصوات فى المرحلة الخاصة به وهو ذو أهمية التنمية كبرى فى النمو اللغوى، وقد اثبتت الابحاث العلمية ان هناك علاقة إيجابية بين نشاط الطفل والنمو الكلامى، فكلما كان الطفل سليماً من الناحية الجسمية كان اكثر نشاطا ومن ثم اكثر قدره على اكتساب اللغة.

٣- الجنس Sex

أثبتت الدراسات ان النمو اللغوى عند الاناث اسرع منه عند الذكور وذلك فيما يتصل بعدد المفردات وطول الجمل والفهم، ويظهر ذلك جليا فى الخمس سنوات الأولى من العمر الزمنى.

ويرى ميللر Miller ان نسبة الكلام المفهوم لدى الاناث فى سن ١,٥ تبلغ ٣٨٪ لدى الذكور ١٤٪ وربما يغرى ذلك لتفسير الرأى المتعلق بأن المرأة ثرثارة كثيرة الكلام.

أو مكارثى Makethey فتفسر ذلك بأن طول الوقت الزمنى الذى يلازم الانثى امها نتيجة عملية التوحد يساعدها لحل اكتساب مزيد من المفردات اللغوية. بينما توحد الطفل الذكر مع والده مع عدم الاحتكاك بنفس الدرجة نظراً لعمله ومشغولياته خارج لمنزل لذلك تتفوق الاناث اكثر فى ذلك البعد.

٤- الذكاء :

يغنى به من الناحية العضوية: إمكانية نمط معين من السلوك الكامن فى التكوين الجسمى للكائن الحى، بمعنى ان كل كائن حى معد لأداء انماط معينة من السلوك حسب تكوينه الجسمى، ويعد ذكيا اذ كان يستعمل هذه الأمكانيات فى المواقف التى تدعوه لاستعمالها. وهذه القدرة بهذا المعنى موروثه أى أنها تتضمن كذلك وجود فروق فى درجة استعمال هذه الامكانيات بين الكائنات الحية فى الجنس الواحد.

أما من الناحية الاجتماعية فإن الذكاء يرتبط ببعض العوامل التى هى نتيجة التفاعل الاجتماعى أو التنظيم الاجتماعى فى البيئات المختلفة.، وقد تسمى احيانا بالنظم الاجتماعية بيد أنها تتكامل جميعا فيما يسمى بالثقافة العامة.

أما الناحية السلوكية أو النفسية فإن له معنى ثالث بمفهوم نمط السلوك الذى يحدده نوع معين من الأختبارات.

وطبيعى وجود علاقة واضحة بين الذكاء والقدرة اللغوية فالمعاقين عقليا يبدأون الكلام متأخرين عن العاديين والعاديون يتأخرون فى ذلك عن الاذكياء.

والفرد المعاق عقليا ليس مريضا وانما هو انخفاض فى درجة ذكاؤه ولايمكن علاجه الا فى بعض الحالات فى الاسابيع الأولى من الولاده.

ومن الوقائع الحية انه ليس كل من يتأخر فى بدء الكلام معاقا عقليا وأن هناك عوامل اخرى تتدخل فى التأخير بخلاف الذكاء بل منهم من يشغل وظائف مرموقه لتفوقه العقلى.

والطفل ذى القدرة العقلية الممتازه ميزات تتصل بقدرته علـى الملاحظـة وادراك العلاقات وفهم المعانى وادراك الفروق التى بين المعانى وكلهـا عوامـل تساعد على النمو اللغوى.

٥- البيئة:-

بمعنى جميع المؤثرات التى يتلقاها الفرد منـذ بـدء حياتـه الرحميـه حتـى الممات ويلاحظ ان هذا المعنى للبيئة ديناميكى، فمجرد وجود اشياء مادية حـول الفرد لايعنى انها تدخل فى نطاق بيئته اذا لم يكن لها أثر على خبراته.

فإذا وجد طفل فى العاشرة من عمـره الزمنـى فـى موقـف مـن المواقـف ومعه أخ أصغـر يصغـره بعـامين فـإن البيئـة النفسـية لـلأول تختلـف مـن البيئـة النفسية للثانى، فبيئة احدهما هى الموقف متضمنا أخ أصغـر، وبيئـه الثـانى هـى الموقف ومع أخ أكبر وهذا يحدث فرقا سيكولوجيا لـه وزنـه، هـذا عـلاوة علـى الاختلاف بيـن الأخويـن فـى الخـبرات الماضيـة التـى تجعـل ادراكهمـا للموقـف مختلفا لأن كل منهما خبرات ذاتية.

ويتضح من خلال البحوث العلمية والعملية وجود علاقة ايجابية بين المركز الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للاسرة التى ينشأ فيها الطفل ونموه اللغوى فغالبا ان المستويات العليا توفر لابناءها فرص عديدة للتزود بعدد كبير من المفردات وتكوين عادات لغوية صحيحة بعكس الأطفال الذى يعيشون فى بيئة فقيرة حتى فى حالة تساويهم فى درجة الذكاء.

٦- مشاهدة التلفزيون:-

لاشك فى التأثير الايجابى لمشاهده التليفزيون لزياده الحصيلة اللغوية للأبناء وذلك ما أكدته البحوث العلمية فى هذا المجال.

٧- الالتحاق بالروضة:-

طبيعى بأنه بزيادة المثيرات التى يتعرض لها الطفل والخبرات تثقل من حصيلته اللغوية ولكن ذلك لايلغى ان قد يكون للروضة دور سلبى فى حاله قله التنبيهات وانعدام التفاعل الاجتماعى الايجابى بين الطفل والروضة.

الفصل السابع
التعلم وتطور اللغة

أكثر الدراسات التى انصبت على تطور اللغة تناولت فى اساسها معـايير السن الى يبدأ عندها الكلام لا عملية تعلم اللغة. ومن سوء الحظ أنه لاتتيسـر لنـا المعرفة الدقيقة بالعوامل التى تؤثر فى اكتساب الاستجابات اللغويـة فـى مرحلـة الرضاعة والطفولة المبكرة. لكننا نجد مع ذلك نظريتين مشهورتين لدراسـة هـذه المشكلة احداهما قام بهـا ميللر ودولارد والثانيـة اسـهم بهـا همـاورر. وكـل مـن النظريتيـن تسـتخدم المفـاهيم الاساسـية لنظريـة التعلـم مـن قبيـل الاثابـة الثانويـة والتعميم كما تؤكد دور التقليد فى التعلم اللغوى.

يقول ميللر ودولارد فى تطور الفهم والكلام:-(*)

فى الوقت الذى يتدرب فيـه الطفل علـى استجابات البكـاء، تـراه يتعلـم الاستجابة لأصوات الآخرين. ذلك أن الكبار الذين يقومون بتغذية الطفل وتدليلـه ورعايته بصفة عامة يتحدثون اليه عادة، الأمر الذى يؤدى الى ان تكتسب بعض النغمات المعينة فى الصوت الانسانى قيمة اثابية بحيث يصبـح مـن الممكـن فيمـا بعد استخدامها لتهدئـة الطفل المضطـرب. والظـاهر أنـه مـن الممكـن ان تنتشر

(*) جون كونجر

القيمة الاثابية التى تكتسبها الأصوات اللغويــة لتعم تلـك الأصـوات التـى يحدثهـا الطفل اثناء مناغاته وان هذا يؤدى الى تدعيم سلوك المنغاة عنده.

على أن اول اتصال للطفل بتلك الجوانب الرسـمية مـن اللغـة يتمثـل فـى تعلمه استخدام الكلمات التى ينطقها غيره من الناس بوصفها أمارات لاسـتجاباته. من ذلك أن كلمة "لا" التى تقال بحدة وغضب يتبعها فـى العـادة العقـاب الـذى لا سبيل الى تجنبه الا بالتوقف او الانسحاب. ولذلك نجد أن التوقف فى آخر الأمـر استجابة استباقية تترتب على كلمة "لا" الحادة بدون العقاب. كذلـك نجـد أن كلمـة "لا" تكتسب قدرة على اثارة القلق مما يترتب عليه أن تصبح كل استجابة تـؤدى الى التخلص من سيل "لا" استجابة مثابـة. والواقـع ان نـوع الامـارة التـى يتعلـم الطفل الاستجابة لها وطريقة استجابته لها يتوقفان بالطبع على مبلغ قدرتـه علـى التعلم فى السن التى هو فيها، وعلى ما يحاول الوالدان تعليمه للطفل.

وفى نفس الوقت الذى يناب فيه الطفل على أنه اصبح يسـتجيب للكلمـات بوصفها امارات، نجـده يتعلـم بـالتدريج جانبـا آخـر مـن جوانـب اللغـة هـو علـى التحديد استجابة نطق الكلمات. فلو اننا فرضنـا ان قطعـة مـن "البسـكويت" بعيـدة عن متناول الطفل لوجدنا أن استجابة الاشـارة اليهـا بالجسم والعينين ومحاولـة الوصول اليها باليد كثيرا ما تثاب بأن يهب أحد الكبار لاعطائهـا لـه. فـان كـانت الحركات والايماءات مقرونة بصوت من الأصوات لازداد احتمال اثابتها. أو ان

كان الصوت كلمة مناسبة لكان احتمال اثباتها اكبر واكبر. وهكذا نجد فى آخر الامر أن تلك العناصر من الاشارة التى تكلف قدرا من المجهود اكبر من غيرها قد تساقطت، على حين أن الاستجابة اللفظية التى هى أقل جهدا واكثر حظا من الاثابة، تصبح استباقية وتدوم. ثم ان عملية الاثابة تمايز وتفاضل بالتدريج العنصر اللغوى مما يكتنفه فى الأصل من استجابات ظاهرة قبيحة. فكان الطفل يتعلم الكلام لان المجتمع يجعل من الكلام الذى هو الاستجابة التى تكلف اقل جهد، الاستجابة ذات القيمة الأعلى.

ثم يوجه الى الطفل تدريب دقيق على الربط بين الكلمات وبين الاشياء اساسا استمد منه "فرضا مبدئيا" يشبه الى حد ما فرض ميللر ودولارد، ويربط بين السلوك اللغوى من ناحية والعلاقات التى تكون بين الأم والطفل من ناحية اخرى.

"من الأمور المتفق عليها فى كل المجتمعات الانسانية ان الام الصالحة هى الأم التى تحب طفلها وتلتفت الى حاجاته. كذلك نحن جميعا نتوقع من الأم حين تقوم بقضاء حاجاته أن تناغيه وأن تخرج منها أصوات لطيفة رقيقة. وهذان الأمران وهما الرعاية الحانية الممتزجة بالتصويت- يفترض أنهما تحدثان عند الرضيع ميلا الى ان يستجيب بالرضا والارتياح الوجدانى لاصوات الآخرين اولا ثم للاصوات التى تصدر عنه فيما بعد ذلك، ولما كان صوت الام

قد سبق له ان ارتبط بقضائها لحاجاته وارضائه فانه من المتوقع حين يكون الطفل وحده غير مرتاح ان يكون لاصوات الطفل نفسه حين تصدر عنه تاثير مهدئ ملطف كذلك. ولهذا يمكننا ان نفترض ان الرضيع يجد نوعا من الاثابة على اول ما يصدر عنه من مناغاة وأصوات.

ففى البدء يدرك الطفل الاصوات التى تصدر عن الام على انها تمتمات او غمغمة غير منفصلة او متمايزه ولكنه يميز بعد ذلك بالتدريج من بين هذه الاصوات كلمات يمكن التعرف عليها، كلمات يتطلع الطفل اليها لما تحدثه عنده من ارتياح وطمأنينته. ثم يحدث خلال التصويت العشوائى أن يقع الطفل على صوت يتضح له أنه شبيه بالصوت الذى تحدثه الأم (أو الأب)، فيقوم الدافع عند الطفل إلى تكرار اصدار هذا الصوت مرة ومرات والى محاولة الوصول به الى درجة الكمال، النسبى ما دام اعادته على نحو الكمال النسبى يحدث قدرا من الارتياح اكبر مما تحدثه اعادة الصوت على صورة ناقصة. على اننا نستطيع ان نسمى هذه العملية ان شئنا نوعا من التعلم بالمحاولة والخطأ فيما بين الطفل ونفسه على شريطة ان نتذكر انها عملية مسبوقة بعملية شرطية انفعالية اخرى وان نجاح مجهودات الطفل فى التصويت ليست متوقفة بالضرورة على استجابات الآخرين. وانما الامر على خلاف ذلك بمعنى ان استجابة الطفل ذاته للاصوات التى تصدر عنه هى اهم ما فى الامر عند هذه المرحلة.

ونحن حين نذهب الى ان اصدار الطفل للاصوات الشبيهة بالكلمات فى بادئ الأمر على أساس من الاجترار المطلق انما نعنى على التحديد ان الطفل او الطائر حين يجد نفسه وحيدا او فزعا أو جائعا أو يشعر بالبرد أو الضيق والملل يستطيع ان يريح نفسه ويشغلها باصدار اصوات سبق لها أن ارتبطت بالراحة والائتناس. وأن هذه الاصوات تصبح بمثابة "الموسيقى العذبة" التى يكررها الكائن الحى لما تحدثه من اثر اجتماعى، يعد ان يتم تعلم بعض الاصوات الخاصة على الأساس الاجترارى، ان يتهيأ المسرح لتعلم استخدامها بوصفها ادوات أو وسائل لتحقيق غايات فيما يتصل بتفاعل الطفل (أو الطائر) بالعالم الخارجى. وهذه فيما يبدو مرحلة ذاتية من تعلم اللغة، لا المرحلة الاولى.

وقد أوردت عدة دراسات الدليل على صحة هذه الفروض من ذلك أن باحثا بينت دراسته انه كلما تقدم الطفل فى العمر ازداد اتقانه فى تقليد اصوات الكبار. وهذا التحسن فى التقليد تفسره نظرية التعلم تفسيرا شبيها بالتفسير الذى قدمه ميللر ودولارد وبالتفسير الذى اسهم به ماورد.

"حين يقوم الطفل- عن غير قصد اولا ثم عمدا ثانيا- باعادة الاصوات التى يكون قد احدثها، يقوم الكبار ممن حوله عادة بنطق كلمة صحيحة تبدو شبيهة بالأصوات التى صدرت عن الطفل. وهذه العملية تقدم تدعيما صوتيا للاصوات التى احدثها الطفل لتوه، كما انها تتيح له فى نفس الوقت ادراكا دقيقا

وتسميعا rendition لمجموعة الأصوات المقبولة. ويترتب على هذا استبعاد تدريجي للأخطاء وانتقاء للحركات التى تؤدى الى اقرب الصور للكلمة الصحيحة التى سمعها الطفل فى كلام الكبار. وهكذا يؤدى التدريب المستمر الى تثبيت مجموعات الأصوات التى يعتاد الطفل بعد ذلك على نطقها.

وهناك دراسات تجريبية اخرى تؤيد فرض ما ورد من ان العلاقات الوثيقة بين الطفل والدية تسهم الى حد كبير فى تقدم الطفل اللغوى المبكر. وقد لاحظنا كيف ان الرضع المودعين فى المؤسسات الذين هم دون الشهر السادس من العمر والذين لاتربطهم علاقة وثيقة بالكبار يكونون ادنى مستوى من الاطفال الذين يعيشون فى اسرهم، من حيث كثرة التصويت وعدد الانماط الصوتية التى تصدر عنهم. والواقع ان هذا التأخر يستمر ويدوم، بل وقد يتضح لدرجة اكبر كلما تقدم العمر بالطفل. كذلك لاحظ فرويد وبيرلنجهام ان الاطفال دون العامين الذين هم مبعدونن أو منفصلون عن اسرهم يكنون متأخرين فى نموهم اللغوى.

كذلك تبين وجود علاقة بين التأخر فى الكلام وانعدام التنبيه الانفعالى emotional stimulation فى المنزل. وكان ذلك فى دراسة اكلينيكية قورن فيها بين خمسين طفلاً تأخروا فى الكلام وخمسين طفلاً تكلموا عند بلوغهم السن العادية. أما الأطفال الذين تألفت منهم المجموعة المتأخرة فى الكلام فقد بدأ

عليهم أنهم أطفال منعزلون، مفزعون يلعبون على أنفراد ويستسلمون للبكاء بسهولة ولا يكادون يحتاجون إلى انتباه أو رعاية.

كل هذه النتائج توضح ما يتنبأ به أصحاب نظريات التعلم من أن "الأطفال الذين لا يلقون الا الاهمال الشديد والذين اضطربت ارتباطاتهم بالكبار وقلت عادة يكونون على درجة من البطء فى تعلم الكلام، وقد يدوم تأخرهم فى الكلام خلال الحياة كلها."

تعلم قواعد النحو:-

تمكن الطفل من قواعد النحو فى لغته ظاهرة عامة شاملة، وإن كان علماء النفس غير قادرين على تفسير كيفية تعلم الطفل الأمريكى وضع المبتدأ أو ما يتعلق به فى بداية الجملة، ووضع الصفة قبل الموصوف، والمفعول به بعد الفاعل. والذى لاشك فيه أن التأكيد بالنغم الذى يقع على بعض الكلمات يركز انتباه الطفل على هذه الوحدات من الكلام. ذلك أن الكبار يميلون إلى تأكيد الاسماء والأفعال حين يتحدثون إلى الطفل، ولعل هذا من بين الأسباب التى تجعل الأسماء والأفعال أولى الكلمات فى الظهور فى كلام الطفل. أضف إلى ذلك أن التعرض الدائم للجمل التى تقوم على ترتيب الراشدين للأسماء والصفات والأفعال قد تدفع بالطفل إلى تعلم عدد من القواعد المعينة. مثل ذلك أن الطفل قد يتعلم أن الكلمات التى تقع فى بداية الجملة تتشابه إلى حد ما اذ هى تشير عادة

إلى أشياء مادية (مثل: الكلب قادم، الحليب ساخن). ومن خلال التعرض المتكرر للغة يكتسب الطفل على نحو لانستطيع تفسيره تماماً، طائفة من القواعد الضمنية التى تهديه أثناء قيامه بالكلام. بحيث يبدو وكأنه قد تعلم أن الجملة الاخبارية (لا الانشائية أو الاستفهامية) لابد وأن تقع فيها الكلمة التى ترمز إلى شىء فى البداية. وهكذا يتمكن الطفل من أن يصنع جملة لم يكن قد سمعها من قبل (من قبيل الطائرة تحطمت لأنه يستطيع تطبيق هذه القاعدة عند بناء الجمل الجديدة.

والخلاصة أن مبادىء التعلم تشير إلى أنه اذا كان الكلام يكتسب قيمة أثابية لأن شخصاً من الذين يرعون الطفل ينطق به، ولأنه يعين الطفل على تحصيل الأهداف المطلوبة بدرجة أكبر من لكفاية (كما يحدث عند طلب الطعام أو اللعبه)، فإن الميل إلى تعلم القوالب اللغوية عند الكبار سوف يزداد قوة وقوة. على أنه وأن كانت هذه المبادىء تعين على شرح جانب من تعلم اللغة، ألا انه لايزال هناك قدر كبير مما لانفهمه. مثال ذلك، أنه يحدث أحيانا وبدرجة غير نادرة أن ينطق الطفل لأول مرة بكلمة معقدة نطقاً صحيحاً من حيث المضمون وترتيبها النحوى ومخارج الحروف، ومن غير أن يكون قد تدرب عليها تدريباً كثيراً يقوم الكبار أثناءه بتصحيح أخطائه. صحيح أننا قد نفترض أن تكون هذه الظاهرة نتيجة لمران غير ظاهر، ألا أن اثبات صحة مثل هذا الافتراض أمر فى غاية الصعوبة. والمثال الثانى أن طفل الثالثة من العمر قد ينطق أحياناً بجمل أو تعبيرات معقدة لم يكن قد سمعها أو نطق بها من قبل. أى أنه يستطيع أن

يمزح بين الكلمات المألوفة فى عبارة جديدة معقدة. فهذه ظاهرات لايمكن تفسيرها بسهولة بما لدينا من مبادىء التعلم الحالية، ظاهرات تحتاج إلى تفصيل للنظرية القائمة أو إلى مبادىء جديدة حتى يمكن تفسيرها.

الفروق الوصفية فى النمو اللغوى :

الفروق الجنسية :

خلال مرحلة الرضاعة، البنات يتفوقن على الأولاد فى كل جوانب اللغة: بداية الكلام، عدد المفردات اللغوية، طول الجمل ودرجتها من التعقيد، وسهولة فهم الكلام، وعدد الأنماط الصوتية (phonemes) المستخدمة) لكن هذه الفروق الجنسية يقل وضوحها وبروزها كلما تقدم العمر. مثال ذلك اننا لانجد البنات متفوقات بانتظام على الاولاد فى المبارات اللغوية، ولو أنهن يظهرن درجة أكبر من النضج فى النطق من الأولاد، أعنى أن نطقهن للكلمات يقارب أنى درجة أكبر نطق الكبار لها .

الفروق بين الطبقات الاجتماعية :

أغلب الظن أن الطبقات الاجتماعية العليا والوسطى اكثر من الطبقات الاجتماعية الدنيا من حيث تقديرها واثباتها للتحصيل الغوى. ولذلك نستطيع ان نتنبأ بأن اطفال الطبقة الاجتماعية العليا يكونون اسرع من اطفال الطبقة الدنيا من حيث التقدم فى اللغة كما انهم يصلون الى مستويات اعلى من التحصيل

اللغوى والواقع ان النتائج الميسورة تؤيد هذا التنبؤ. فمن ذلك ان باحثا تبين له ان الرضع ممن لم يتموا السنة الاولى من العمر وممن ينتمون الى اسر رجال الاعمال واصحاب المهن الراقية تصدر عنهم انماط صوتية اكثر من الاطفال الذين ينتمون الى اسر الطبقات العاملة. كذلك بينت دراسة اخرى أن الاطفال المتأخرين ينتمون فى العادة الى اسر اقل حظا من الثقافة والتعليم واسر اقل فى المستوى المهنى من اسر الاطفال الذين يتكلمون عند بلوغ السن السوية وهناك دراسة اخرى لاطفال اكبر سنا كانوا فيما بين الثالثة والثامنة تبين بوضوح ان الاطفال الذين ينتمون الى اسر من طبقات اجتماعية دنيا يكون اداؤهم فى طائفة متنوعة من الاعمال اللغوية (مثل طول الجمل، محصول الفرد من المفردات اللغوية) ادنى من أداء الاطفال الذين ينتمون الى اسر الطبقات الاجتماعية المتوسطة والعليا.

النمو العقلى العام:-

يتقدم الطفل بخطوات واسعة فى قدرته على أن يسلك سلوكا تكيفيا (او ذكيا) خلال السنتين الاوليين من الحياة تقدما مرجعه الى النضج والتعلم وما يحدث بين النضج والتعلم من تفاعل.

وفى خلال السنة الثانية، يبدأ الطفل تعلم العناصر الاولية للسلوك العقلى اذ هو يبدأ تعلم الرموز اللغوية التى تقوم مقام الأشياء. فلو أن الأم قدمت للطفل شيئاً غريب الشكل وقالت "هاك بعض الحلوى"، لاستجاب الطفل للرمز اللغوى الذى ربطته الأم بهذا الشيء ولكان من المحتمل أن يدفع بقطعة الحلوى فى فمه.

على حين أن الطفل الذى لاتزيد سنة على العشر شهور لايستجيب لمثل هذا الموقف الا بأن يعبث بأصابعه فى الشىء ولكان احتمال القائه بهذا الشئ الى الارض مساويا لاحتمال تناوله له. وبالاختصار نقول ان طبيعة الحياة العقلية للطفل تتعرض لتغير هام عند منتهى السنة الثانية تقريبا. فهو يبدأ يستجيب للأشياء على اساس ما يطلق عليها من اسماء بدلا من ان يستجيب لها على اساس خصائصها المادية. من ذلك اننا نجد ان الطفل فى الشهر السادس من عمره تستوى عنده كرة البنج بنج وقطعة الحلوى كروية الشكل من حيث ان كلا منهما شئ كروى صغير يمكن تناوله والامساك به، على حين اننا نجد هذين الشيئين يشير كل منهما استجابة مختلفة عند طفل السنة الثانية بسبب الاختلاف بين الرمزين اللغويين الذين يطلقان عليهما.

ولعل بزوغ التفكير الرمزى خلال السنة الثانية أن يكون أهم تغير ونمو يطرأ على الوظيفة العقلية عند الطفل بسبب أن اوجه النشاط المعقدة من قبيل الاستدلال والتذكر وفهم اللغة تتضمن كلها استخدام الرموز.

اللغة والثقافة

يقول الدارسون ان هناك خمسة عناصر أساسية يمكن اتخاذها معياراً لتصنيف البشرية الى أمم، ووضع الفوارق بين هذه الأمم، وتعيين الخواص المميزة لكل منها. وهذه العناصر هى الجنس المشترك أو الأصل أو العرق ثم

الدين، والقومية، واللغة والثقافه، وللعنصرين الاخيرين، اللغة والثقافة دور بـارز فى هذا التصنيف والتحديد، اذ هما بمثابة المرآة العاكسة لكل أنواع النشاط الانسانى فى هذه الأمة أو تلك، وهذا المجتمع أو ذاك. ولهما فـى مجتمعنا المصرى خاصة، والعربى عامة، أهمية كبيرة، لان وصفهما أو بناءهما يحتاج إلى نظر ودرس كى نتعرف على حقيقة الأمر فيهما ونكشف عن مكوناته، ودرجات التناسق والتكامل بين هذه المكونات.

وأول ما نلاحظه فى هذا الشأن، هو أن بناءنا اللغوى والثقافى ينقصه التكامل والتجانس أو الانسجام بين وحداته. ذلك أن هويتنا اللغوية والثقافية يشوبها نوع من التفكك والاضطراب، وضرب من التنافر والتناقض. فاللغة العربية المنطوقة تعانى من بلبلة الالسن وتعدد اللهجات والرطانات التى تحسب بالعشرات، بل بالمئات. وكذلك ثقافتنا القومية لم تنج من هذا التفرق والتمزق، ولم تسلم من الخلط وخلخلة البناء. فهناك ثقافة الخاصة وخاصة الخاصة، وثقافة العامة وعامة العامة، وثقافة رجل الشارع، وثقافة أهل الحرف والصناعات، وهذه الثقافات وان اتفقت فى قليل من الثوابت تدفع باصحابها الى مسارات متباينة من السلوك، وتوجههم اتجاهات متباعدة ومن ثم يصعب الالتقاء عند نقطة الهدف القومى بعامة، ونعنى بها فكرة الأنشاء الى الوطن المعين، وكذلك بالنسبة للغة.

والعلاقة بين اللغـة والثقافـة علاقـة جد وثيقـة. فوحـدة اللغـة أو تكاملهـا يستتبع وحدة الثقافة وتكاملها. والعكس صحيح. وكذلـك تنعكس وحـدة الثقافـة أو التماثل والتقارب فى مكوناتها على النشاط اللغوى للمجتمع المعين، وان لـم تكـن هذه العلاقة لزومية أو ضرورية فى كل الأحوال. فليس من النادر ان تكون اللغة فى عمومها واحدة فى حين تختلف الثقافات أو تتنوع بصورة أو بـأخرى. فاللغـة العربية بمعناها المطلق- لغة العرب جميعا، ومع ذلك نلمس شيئا من الفروق فى البناء الثقافى بين مجتمع عربى وآخـر. وكذلـك الحـال بالنسبة للغـة الانجليزيـة، فهى لغة الانجليز والامريكيين، ومع ذلك خواص ثقافية مميزة لكل أمة منهما.

وحقيقة الامر ان الارتباط بين اللغة والثقافـة- وحـدة أو تنوعـا- يتوقـف على درجة الاختلاف اللغوى والثقافى معا. فكلما كان الاختلاف فى اللهجات فـى مجتمع واحد معين، ينبئ، عن تنوع الثقافات فيه. والتنـوع الثقـافى ينعكس علـى النشاط اللغوى.

وهنا نتساءل، هل تتحـدد ثقافـة الفرد بلغتـه، أم أن لغتـه تتحـدد بثقافتـه؟ هناك ثلاثة آراء، فهناك من يرون أن اللغة تملى على الفرد اسلوب حياته وثقافته ويزعمون ان سلوك الفرد وتفكـيره يرتكزان اولا واخـرا علـى اللغـة. وآخـرون يرون ان اللغة ليست الا أثراً من آثار عقلية المجتمع، فهى عاكسة لثقافة وتـأثير. ونحن نأخذ بهذا الرأى ونقول ان علاقة اللغة بالثقافة هـى علاقـة الجـزء بـالكل، فاللغة اخص، والثقافة أعم.

أن الاتفاق والافتراق فى البيئة اللغوية المعينة ينطبقان بصورة أو بأخرى على الوضع الثقافى فى هذه البيئة، حيث نلحظ اتفاقا فى الثوابت والجوهريات، واختلافا ملحوظا فى الاداء والسلوك والتعامل الثقافى "والقيمة الثقافية المعينة قد يكون متفقا عليها فى بيئة اجتماعية ما، ولكنها تختلف فيما بين أفراد هذه البيئة فى التحقيق المادى لها، ان الابوة مثلا قيمة لغوية ثقافية. ولكن التعبير عنها فى مجتمعنا يتم بصور متعددة" فهناك دادى وبابى، وبابا، وأبويا وبين الى جانب الصيغتين الفصحتين أبى ووالدى، وهناك أمثلة اخرى تدل دلالة قاطعة على مدى التداخل والتشابك بين اللغة والثقافة، تأثيرا وتأثراً.

وهكذا نصل إلى إتفاق على نقطتين مهمتين. الأولى، هى التداخل والتشابك بين اللغة والثقافة والثانية هى اختلاف السلوك اللغوى والثقافى بين أفراد المجتمع الواحد. ومن المقرر أن الوحدة اللغوية أمر مطلوب، بل ضرورى حفاظا على الهوية القومية، وكذلك الامر بالنسبة للثقافة.

ولكن كيف الوصول إلى ذلك؟ بتوحيد اللغة للوصول إلى وحدة ثقافية، أم بالتقريب بين الانماط الثقافية لتساعدنا على توحيد اللغة.

علينا أولاً أن ندرك أن الوحدة اللغوية التامة أمر اشبه بالمستحيل. ولكن هناك أدوات وعوامل من شأنها أن تقرب بين الالسن وتسد الفجوات، وصولا

إلى اللغة المشتركة. فعلينا والدعاة والمسئولين، وكذلك العناية باللغة المكتوبة فى الصحف والمجلات والكتب الدراسية والثقافية العامة.

وعلينا بادىء ذى بدء أن نعنى بالطفل ولغته وثقافته.

وإذا كان الاتفاق قد تـم علـى أن السـن التـى يمكـن ان نبـدأ فيهـا بوضـع برنامج ثقافى لاطفالنا، هى الرابعـة، فأنـه ينبغـى أن يكـون موضـوع اللغـة التـى تسـتخدم فـى تثقيفـه منـذ هـذه السـن، هدفـاً للبحـث والدراسـة والأهتمـام مـن كـل المهتمين بتربية الطفل وتثقيفه.

وقد كان محور الأهتمام فيما مضى هـو اللغـة التـى تسـتخدم فـى التعليـم وخاصـة فـى كتـب القـراءة. أمـا المبـاحث اللغويـة فـى مجـال التثقيـف بمراحلـه المختلفـة ورحابـه الواسـعة، فلـم تحـظ بعنايـة خاصـة الا فـى السـنوات الأخـيرة، وكانت الدراسة فيها محدودة.

وإذا اردنا البحث فى موضوع اللغة العربية وثقافة الأطفـال، فـإن هنـاك بعدين أساسين لابد من التركيز عليهمـا. الاول هـو اللغـة باعتبـار أداة للتوصيـل الثقافى. وهى مسـموعة أو مقـروءة، القنـاة الرئيسـية للتوصيـل، وحتـى التلفزيـون لايستطيع أن يؤدى مهمته فـى هذا المجـال بـالصورة وحدهـا ولابـد مـن الكلمـة المنطوقة بجانبها.

والبعد الآخر للغة فى تثقيف الطفل هو المضمون ذاته، بإعتبار أن اللغة العربية مقوم اساسى من مقومات ثقافتنا، وعنصر أصيل من عناصر ذاتيتنا بما تحمل من افكار وقيم ومظاهر حضارية.

وبجانب هذين البعدين، يوجد بعد ثالث، هو مدى ملاءمة اللغة المستخدمة فى ثقافة الطفل، لعمره الزمنى ومستواه الادراكى، ولقدراته واهتماماته وحاجاته. وثقافة الطفل تبدأ من سن مبكرة منذ يعى ما يمر به من خبرات. ومن أهم مصادر خبراته الثقافية، اللغة التى يستمع اليها ممن يحيطون به فى المرحلة الأولى من حياته. ويختلف تأثير هذه اللغة فى تثقيفة ثراء أو ضآلة - باختلاف البيئة التى ينشأ فيها فاذا كانت الخبرات التى تتاح له فيها خصبة وفيرة، وكانت مواقف الحوار والمناقشة وفرص التعبير التى تتاح له حية مثيرة، وكان القاموس اللغوى لمن يحيطون به من الكبار ثرياً متنوعاً، كان حظه من الثقافة أوفر.. والعكس صحيح.

والمربون، يعرفون أن الأطفال فى مرحلتهم الأولى يختلفون فيما بينهم فى قواميسهم اللغوية واساليب تعبيرهم وعرض خبراتهم وأنواع تفكيرهم وسعة معلوماتهم وترجع هذه الفوارق فى القدرة اللغوية وسعة القاموس اللغوى إلى عوامل وراثية أو بيئة، ومن أهم العوامل البيئية، ثقافة الأسرة ولغة الكبار المحيطين بالطفل فيها.

واللغة المستخدمة فى ثقافة الطفل فيما قبل المدرسة، هى بطبيعة الحـال، اللغة الدراجة، التى يتعلما عن طريق الاستماع والممارسة فى حياته اليومية مع الكبار واترابه الصغار.

ثم ينتقل تدريجياً إلـى الفصحـى السـهلة البسـيطة" وينبغـى أن يهتـم المخططون فـى تعليم الطفل وتثقيفه بهذه المرحلـة الانتقاليـة، وان يتبعـوا فيهـا منهجاً علمياً صحيحاً.

وقد أثبتت الدراسة أن الفجوة بين لغة الأطفال الفصحى ليست من العمق بالقدر الذى كان يتصوره المتشائمون. ومـن ثـم فمـن اليسـير أن يسـتأنس مؤلفـو كتـب الأطفـال الصغـار وقصصـهم ومسـرحياتهم وأناشـيدهم بقواميــس الأطفــال الفعلية وان يختاروا ما هو مشترك من المفـردات والـتراكيب كنقطـة للبدايـة وان يصوبـوا مـا كـان فيـه محرفـا بـالتدريج، وان يضيفـوا مـن المفـردات والـتراكيب الجديدة بمقدار، كلما تقدمت سن الطفل. ومن الطريف أن نعلم أن برامج الأطفال التـى قدمتهـا الاذاعـة والتلفزيـون فـى دول الخليـج العربـى تسـتخدم فيهـا هـذه الفصحى المبسطة، ومن بين هذه البرامج مسلسلة" افتح يا سمسم " المعربـة عـن برنـامج امريكـى بعنـوان (Sesame Street.) ويلقـى اقبـالاً كبـيراً بــن أطفــال الخليج.

اما برامج الأطفال فى اذاعاتنا وتلفزيوننا فمعظمها يقدم باللغة العامية التى تسف فى كثير من الأحيان، وقد تتضمن ألفاظاً سوقية أو الفاظاً وتراكيبا لاتمت الى العربية بصلة.

وهناك ظاهرة فى الكتب المدرسية للأطفال، ينبغى التنبه اليها. وهى ظاهرة ترجمة كتب المعلومات واقتباس صورها وماديتها. فمجرد النقل عن الأمم المتقدمة تكنولوجيا يبعد الطفل عن بيئته، ويغرس بذور النقص التى يعانى منها الأطفال المصريون كثيراً، مع أنه يمكن أن تستقى مادة صالحة لهم من مظاهر الحضارة الحديثة فى مصر، والتقدم العلمى والتكنولوجى بها، كما أن الكتابة للأطفال فى معظمها جهد فردى وعشوائى يتجه اليه مدرسو اللغة العربية والأدباء بوجه خاص، وهم بحكم ثقافتهم أكثر اهتماماً بالشكل والصياغة واللغة، واكثر تفصيلا للمضامين التقليدية لادب الأطفال.

والكتابة للطفل ليست مهمة سهلة، فهى تحتاج الى قدرة على اصطناع لغة لها خصائص ومواصفات معينة، ومعرفة بالعناصر التى تؤدى الى صعوبة النص أو سهولته كالتقديم والتأخير ولول الجملة وقصرها، وغرابة اللفظ والالفة به، وتعقيده وبساطته، واستخدام اعجاز متى يكون حسنا ومتى يكون قبيحاً، الى غير ذلك من العناصر.

هذا بالاضافة الى ما تتطلبه العناية بالمضمون من جهد وحرص على هويتنا الثقافية وبعد عن استيراد مالا يتفق معها.

واذا نحن انتقلنا الى اللغة وثقافة الجماهير الشعبية العريضة، فقد نلحظ فى سهولة ويسر، ان عندنا فى مصر الآن ثلاث لغات عربية، الفصحى والعامية ثم اللغة الوسط التى يشيع استعمالها فى الصحف والمجلات والاذاعات وغير ذلك.

وفيما يتعلق بثقافة الجماهير، ننحى اللغة الفصحى جانبا رغم انتشارها واستعمالها فالكثيرون اذا سمعوها فى رواية تذاع مسموعة أو تشاهد مرئية، انصرفوا عن متابعتها. وبينما كانت المجلات الادبية التى تنشر مقالاتها بالفصحى الراقية تلقى رواجاً كبيراً فى الثلاثينات والاربعينات، نجدها الان اقل انتشاراً وشيوعاً.

وليس معنى ذلك ان الفصحى مآلها الى الزوال فسوف تبقى الا الأبد ببقاء القرآن الكريم حيا مسموعا ومقرؤا فى نواحى المعمورة باذن الله.

اما اللغة العربية السهلة الشائعة فقد انفصلت عن الفصحى وشقت طريقها فى الصحف والأذاعات والكتابات الجارية التى أشرنا اليها وتطورت مع الزمن تطوراً لا بأس به واصبحت بالفعل لغة محترمة وقائمة بذاتها، ولولا ان الكثيرين ممن يكتبونها يخطئون فى النحو العربى وفى الصرف والاملاء

لاصبحت قريبة جداً من الفصحى ومع ذلك فهى لغة مستقلة بذاتها لها قوامها وخصائها، وهى التى ينبغى ان تهتم بها كلغة تثقيف للجماهير تستحق الدراسة والعناية بها ورفع مستواها، واذا كان الطريق طويلا وشاقا نحو بعث العربية الفصحى، فلا أقل من العناية بهذه اللغة الشائعة والاهتمام باصلاحها وتصويب اخطائها النحوية والاملائية، لتصبح مع الزمن لغة عربية فصحى سليمة، ولعل هذه اللغة هى التى تظهر واضحة بكل خصائصها الايجابية والسلبية فى الصحف اليومية والمجلات الاسبوعية.

والصحافة بمفهومها ومظهرها الحديث لم تظهر الا فى القرن السادس عشر الميلادى، بعد أن اخترع جوتنبرج الطباعة. أما الصحافة العربية بوجه خاص فلم تظهر الا فى القرن الماضى. وانشأ نابليون أول صحيفة عربية فى مصر عام ١٧٩٩. ثم ظهرت بعدها الوقائع المصرية التى أنشأها محمد على سنة ١٨٢٨.

وكانت لغة الصحافة فى أول عهد بمصر، هى اللغة العامية التى يكتب بها الناس فى ذلك الوقت أو يتخاطبون "كانت لغة هابطة بلغت ادنى درجات الضعف التى وصلت اليها الآداب العربية عامة وكانت لغة الصحافة مليئة بالالفاظ التركيه والانجليزية والفرنسية والعامية التى يستخدمها العوام. وقد

تطرقت الألفاظ الأجنبية المصرية الى لغة الصحافة والكتابة والتأليف أيضاً دون ضابط أو حرج.

ولم يقف أمر لغة الصحافة فى ذلك العهد عند هذا الحد "وبجانب الالفاظ الاجنبية ولهجة العوام" نجد الاسلوب هابطاً ركيكاً، وان ازدحمت عباراته بالمحسنات البديعية" وظلت الصحافة المصرية تستخدم اللغة أو اللهجة العامية حتى أواخر القرن الماضى على أن مصر قد شهدت فى سنة ١٨٩٣ حملة شديدة على اللغة الفصحى ودفاعا حارا عن العامية وكان ذلك بفعل المهندس الانجليزى مستر ويلكوكس مفتش الرى فى مصر وسجله على صفحات مجلة الأزهر التى شاركه فى اصدارها الشيخ أحمد الأزهرى، وفى نفس الوقت كانت بعض الصحف المصرية تحرص على تكليف بعض الأزهريين بمراجعة الأخبار والمقالات قبل طبعها، وتصحيح أخطائها النحوية واللغوية حرصا على ان تظهر لغة الصحيفة أو المجلة خالية من الخطأ اللغوى والنحوى.

وهؤلاء المصححون اللغويون، أو المراجعون، هم غير المصححين الذين يتولون تصحيح تجارب المطبعة مما يقع فيها من خطأ أو اضطراب فى السطور.

وفى عهد الثورة العرابية أو قبيل نشوبها بقليل، بدأت الصحافة المصرية تتخلص من الزخارف اللفظية والمحسنات البديعية.

وبوجه عام، كانت لغة الصحافة المصرية فى عهد الثورة العرابية حسنة من حسنات ذلك العهد المتأجج بالشعور الوطنى والعاطفة القومية" وقد نبغ فى تلك الفترة مجموعة من الصحفيين والكتاب، كان لهم دور ملحوظ واثر ملموس فى اذكاء الشعور الوطنى وامتازت اللغة فى ذلك الوقت بالالفاظ الطنانة الرنانة والاسلوب الخطابى الذى يثير الشعور ويلهب العاطفة ويهيئ الناس للمتغيرات والتطورات الجديدة.

كما برز من كتاب هذا العهد من تميز بأسلوب جديد فى الكتابة الصحفية يخلو تماما من كل زخرف او حلية لفظية أو مبالغة أو اغراق فى التشبيهات والأوصاف أو تقعر فى الالفاظ، مع الميل الى عمق الفهم والقدرة على التحليل، ومخاطبة العقل والمنطق بدلا من اثارة العاطفة" ومن يقرأ بعض المقالات التى كتبت فى ذلك العهد، لم يجد فرقاً كبيراً بينها وبين المقالات الجيدة التى قد نجدها فى وقتنا الحاضر، رغم ما بين العهدين من سنوات طوال.

على ان لغة ذلك العصر، كانت فى الوقت نفسه تتضمن كثيراً من الالفاظ التركية والأفرنجية والعامية وكانن فى بعضها تقعر وتشدق واغراب فى اختيار الألفاظ المهملة.

وان عدل بعض أقطاب الصحافة بعد ذلك عن هذا الأسلوب وآثر اللغة البسيطة البعيدة عن المحسنات البديعية والتشدق بالالفاظ.

وبعد سنوات من الثورة العرابية، وفى سنة ١٨٨٩ بالتحديد صدرت صحيفة المؤيد بأسلوب جديد فى التحرير الصحفى وفى لغة الصحافة على وجه العموم وتميز اسلوبها بقوة الحجة والجدل وايثار المنطق واستخدام الادلة المقنعة مع البساطة والسهولة والاستشهاد بالواقع المحسوس لا البعيد المتخيل، دون مبالغة أو اغراق أو حشو أو نقص أو اخلال، واللجوء الى تأكيد المعانى بالتكرار، والتشدد فى نقد الخصوم من رجال السياسة والاستعمار مع القدرة على النقد النزيه البناء دون اسفاف أو هبوط الى مستوى العوام.

وهكذا كانت صحيفة المؤيد، ممثلة لصحافة العقد الاخير من القرن الماضى والعقد الاول من هذا القرن، وكان بجانبها ثلاث صحف صدرت فى اوائل القرن العشرين، تمثل اتجاهات واضحة فى لغة الصحافة" وهذه الصحف هى "الجريدة" وقد عرفت بلغتها السهلة المنسقة المرسلة الاسلوب" دون تقعر ولا تعقيد" وجريدة الاخبار (عام ١٩٢٠) وقد اضافت الى هذه الميزات حرارة الايمان بالعقيدة التى يدين بها صاحبها، والصراحة فى مناقشة الخصوم، والوضوح فى العرض، وجريدة الاهالى ثم البلاغ (عام ١٩٢٣) وتميزتا بالاسلوب المتسم بالاعتدال والاتزان والواقعية والجدية وعفة القلم والتفكير المنطقى.

ولمعت بعد ذلك أسماء كثيرة فى صحف شتى، كمحمد فريد وجدى فى الدستور واحمد حافظ عوض فى المنير وكوكب الشرق،ن وخليل ثابت فى المقطم،م وداود بركات وانطون الجميل فى الاهرام وعبد الحميد حمدى فى السفور، ومحمد حسين هيكل فى السياسة والسياسة الاسبوعية وابراهيم المازنى فى الأسبوع والبلاغ ومحب الدين الخطيب فى الفتح وعباس العقاد فى البلاغ والدستور وتوفيق دياب فى الجهاد وطه حسين فى كوكب الشرق والثقافة والكاتب المصرى.

وتميزت لغة الصحافة خلال تلك المراحل جميعاً بخصائص تميزها عن لغة الكتب اذ تسربت إليها بعض التراكيب التركية، ثم الاساليب والمصطلحات الحديثة، وهكذا لم تقف اللغة جامدة مع تطور الصحافة وتنوعها واختلاف تخصصاتها فكانت تتطور وتتنوع وفقا لاختلاف الأنواع الصحفية، كى تلائم أهدافها وتوافق اغراضها، وهكذا نشأت الأساليب السياسية المعروفة فى الصحافة السياسية، والحزبيه وظهرت لغة العلم كما فى مجلات المقتطف والهلال، وظهرت االلغة الأدبية الراقية فى الزهور لانطون الجميل والجديد للمرصفى، والرسالة والرواية للزيات الراقية فى الزهور لا نطون الجميل والجديد للمرصفى، والرسالة والرواية للزيات والثقافة لاحمد أمين. وظهرت الاساليب المعبرة عن الثقافة الدينية فيما نشرته المنار والأزهر وغيرهما.

وظهر الأسلوب الصحيح العبارة المرسل الواضح النقى اللفظ فى كثير من كتابات المشتغلين بالسياسة من ادباء العقدين الثالث والرابع على وجه الخصوص.

أما صحف الفكاهة والنقد والسخرية، فقد غلبت عليها الاساليب المميزة لها وقد برز فيها صحفيون لامعون اقبلت الجماهير على قراءة كتاباتهم، ومنهم سليم سوكيس وحسين شفيق المصرى الذى كان يجمع بين لغة الجد ولغة الهزل، وسليمان فوزى صاحب الكشكول، اما إبراهيم المازنى الساخر الذى كان احياناً يعمد إلى الفكاهة فكان اسلوبه يرتفع إلى ارقى المستويات الأدبية فى عصور الادب الذهبية.

وهكذا تطورت اللغة الصحفية بتطور الازمنة والموضوعات. ووجدت اللغة العربية الفصحى من يناضل فى سبيل حمايتها والحفاظ عليها منذ عهد النديم، كما ظهر القليلون الذين يدعون إلى استعمال اللغة العامية، وشاء الله أن يكتب للصحف الصادرة بالعامية وحدها، البوار والزوال.

ولم يعد لدينا فى الوقت الراهن صحف تصدر باللغة العامية وحدها. كما اختفت فى الوقت نفسه أو كادت تختفى اللغة الرفيعة المستوى أو الحافلة بالألفاظ المهجورة والاساليب المنمقه والمسحنات اللفظية، وسادت فى صحفنا لغة وسط، تتخللها فى بعض الأحيان، ألفاظ وتراكيب عامية، لا يرجع السبب فى استعمالها



بالضرورة إلى ضعف الكاتب أو المحرر فى اللغة العربية الفصيحة وعجزه عن التعبير بها. فقد يرجع السبب إلى الرغبة فى ابلاغ الرأى لأكبر عدد من القراء، أو يرجع إلى الرغبة فى الاستظراف باستخدام الشائع السوقى من الألفاظ والاساليب، أو للتأكيد على معنى تخدمه لفظه عامية سائدة فارضة لنفسها فى وقت معين من الأوقات. وبجانب هذه الألفاظ العامية – يشيع الخطأ النحوى والصرفى واللغوى والاملائى فى صحفنا وبخاصة فى الاعلانات التى تنشر فيها، مما جعل هذا الموضوع شغلا شاغلا للكثيرين من الغيورين على اللغة الفصحى الداعين إلى احترامها وصونها. كما دخلت فى لغة الصحافة مفردات أجنبية كثيرة ومصطلحات سياسية واقتصادية وفكرية جديدة لم نستطع أن نجد لها مرادفات فصيحة سليمة مناسبة معبرة بدقة عن معانيها الاصلية كمثل قولنا الكومنولث والفيتو واليونسكو والاوبك وما إلى ذلك من المفردات الغريبة التى لم نجد لها ترجمة سهلة بسيطة موجزة. كما انتقلت الينا أساليب واردة من اقطار عربية اخرى لا تراعى اللغة العربية الفصحى، كما شاع فى السنوات الأخيرة استعمال كلمة القناعة التى يقصد بها الاقتناع، والقبول بكذا بدلا من قبول كذا وظهرت أيضاً تعبيرات جديدة، ليست فى حقيقتها من أبواب الخطأ واللحن، ولكنها أصبحت تؤدى معانى لم نشأ التعبير عنها صراحة بالألفاظ الاصلية الدالة عليها، وذلك لاسباب سياسية معينة، كمثل قولنا تحريك الاسعار بدلا من رفعها وزيادتها وقولنا الرأى الأخر، نقصد به المعارضة، والمتحفظ عليهم بدلا من

المقبوض عليهم والنكسة تخفيفاً عن قسوة كلمة الهزيمة، والسلبيات كناية عن الاخطاء والانحرافات والاضرار، والتجاوزات بدلا من الجرائم والخروج على القانون، وترشيد الاستهلاك بدلا من ضغطه والاقلال منه.

اما الأخطاء المطبعية فشاعت حتى أصبحت ظاهرة لا ينكرها المسئولون عن صحافتنا الآن. واذا كانت هذه الظاهرة لا تقتصر على الصحف والمجلات بل تتعداها إلى الكتب أيضاً، الا أنها فى الصحف اليومية بوجه خاص، أصبحت من الكثرة بحيث تمثل ظاهرة خطيرة تحتاج إلى دراسة وعلاج. وأسباب شيوعها فى صحفنا اليومية متعددة، منها ظهور آلات الطبع والجمع الحديثة المعقدة، التى تعمل بسرعة فائقة، لتنتهى من طبع مئات الالآف من النسخ فى خلال ساعات محدوده مع كثره صفحات العدد الواحد من الصحيفه اليوميه التى بلغ بعضها عشرين صفحة أو أكثر، تطبع بلونين أو أكثر، وتهيأ للتوزيع فى كل أنحاء البلاد، فى الصباح المبكر من اليوم، وقد أدت هذه الكميات الكبيرة من المطبوع من صحافتنا اليومية إلى الاسراع بقدر الامكان فى جمع حروفها بالوسائل الحديثة المسماة بالجمع التصويرى، وطبعها بالآلات الضخمة السريعة الدوران، مما يتيح للقائمين بتصحيح الأخطاء فسحة كافية من الوقت لاجراء التصحيح المطلوب، بالاضافة إلى تعقيد هذه الآلات وعدم تدريب العمال عن الأنماط الجديدة من الآلات تدريباً كافياً. واذا اضيف إلى ذلك ضعف المصححين والمراجعين فى اللغة العربية بسبب القصور فى تعليم اللغة

بالمدارس والكليات والمعاهد المتخصصة، وبسبب قلة عدد المدربين منهم على القيام بهذا العمل فى الصحف والمجلات، ثم عدم تعرض هؤلاء المصححين والمراجعين لمقالات كبار الكتاب حرصا على الاحتفاظ بأساليبهم الخاصة رغم ما يقع فيه الكثيرون منهم من اخطاء، وعدم العناية بتصحيح لغة الكتابة الخاصة بالاعلانات ورغم كثرة هذه الاعلانات وشغلها لمساحة كبيرة من صحفنا الآن. واذا اضفنا ذلك كله إلى الأسباب الخاصة بالمخترعات الجديدة فى عالم جمع الحروف وتنسيق الصحائف وطبع مئات الالوف من النسخ كل ليلة، اصبحت ظاهرة الاخطاء المطبعية من المشكلات التى تشغل البال فى وقتنا الراهن. ثم أن ظهور الصحف دون تشكيل الحروف وباهمال علامات الترقيم، يزيد من صعوبة المشكلة، ويحفز إلى اصطناع لغة خاصة بالصحف يقل فيها الاستشكال المتعلق بغياب التشكيل، وتجنب ما يحتمل الخطأ فى القراءة وفهم المعنى المقصود.

ولان الثقافة العامة لجماهير الناس فى عصرنا الحديث، تتشكل عن طريق أداة رئيسية هى الصحافة، فقد اصبحت لغة هذه الاداة العامة من ادوات التوصيل الثقافى، مادة تستحق الدراسة والبحث والاهتمام العام. حتى ادوات التثقيف الاخرى كالاذاعة المسموعة والمرئية اصبحت تتأثر بوجه خاص بلغة الصحافة كما أن لغة الصحافة من جانبها تتأثر بما تذيعه الاذاعات المسموعة والمرئية بحيث أصبحت لغة كل هذه الوسائل لغة عامة شائعة كثيرة التأثير فى المجتمعات وثقافتها بدرجه لم يسبق لها مثيل. ومن هنا فطن الكثيرون إلى أهمية

العناية بلغة الصحافة ووسائل الاعلام الاخرى، حتى لا تشيع فيها الاخطـاء، ولا تهبط إلى مستوى اللغة العامية الدارجة، ولا تعجز فى حمل القيم الثقافية التى يحرص على توصيلها للجماهير وقد ابدى مجمع اللغة العربية اهتماماً خاصاً بموضوع لغة الصحافة منذ حوالى خمسة اعوام، وخصص المجمع لهذا الموضوع مؤتمرا القيت فيه البحوث المتعلقة بالموضوع وانتهت بتوصيات لم يكتب لها التنفيذ. كما بذلت بعض المحاولات الخاصة بتصحيح الاخطاء اللغوية الشائعة فى لغة الصحافة والاعلام الحديث، منها برنامج قصير كان يذاع بعنوان "قل ولا تقل" وان كان ذلك لا يحقق كل الهدف المنشود.

وقد انتهى المؤتمر التاسع والاربعون لمجمع اللغة العربية المشار إليه، بتوصيات تؤكد الاهتمام بقضية اللغة العربية فى وسائل الاعلام المعاصرة، وتقضى التوصية الاولى بان تعنى وسائل الاعلام من صحافة واذاعة مسموعة ومرئية بضرورة الالتزام بقواعد اللغة العربية وبنطق الكلمات نطقاً سليماً، واعداد العاملين بها اعداداً لغوياً وصوتياً مستعينة فى ذلك بالمتخصصين فى النحو والصوتيات. اما التوصية الثانية فقد جاء فيها ما يلى - يوصى المؤتمر الصحافة العربية بمزيد من العناية بسلامة لغتها ويقدر للصحافة ما أخذت به من تخصيص جانب من صفحاتها للثقافة العربية.

وبغض النظر عن الاخطاء المتنوعة فى صحفنا فى الوقت الحاضر، فان مما يستحق التسجيل أيضاً اختفاء الاساليب الأدبية الرفيعة المستوى من صحافتنا اليومية والاسبوعية وكانت هذه الاساليب معروفة وشائعة، لا فى المقالات الأدبية والثقافية بوجه خاص بل فى المقالات السياسة والاجتماعية أيضاً، وقد كان كبار الكتاب فى صحافة الثلاثينات والاربعينات أدباء لكل منهم اسلوبه المتميز المعروف به، اما فى وقتنا الحاضر فقلما نجد كاتباً يعنى بالاسلوب الجميل واللغة الادبية الراقية، وهكذا تقاربت الاساليب ودنا بعضها من بعض، واشتغل بالكتابة الصحفية كثيرون ممن لا يتقنون نحوها وصرفها واملاءها، ولا يحسنون الكتابة بها.

وأمر اللغة العربية فى صحافتنا ليس مقصوراً على ما سبق بل أن ارتفاع أسعار الورق، وما يقتضية من ضرورة الحرص على الايجاز، فى الاخبار أو التعليقات والمقالات كن له اثره فى ظهور لغة صحفية خاصة قد تجرد الاسلوب العربى الجميل الراقى من بعض خصائصه. بل أن المداد الذى تطبع به صحفنا له اثره أيضا فى عدم الاقبال على قراءة الصحف والتهيؤ النفسى للأستجابة لما تحمله. ثم أن الحروف المطبعية، الصغيرة الحجم، تمثل هى الاخرى جانبا من الجوانب السلبية المؤثرة على سلامة اللغة العربية ووضوحها فى صحافتنا المعاصرة. وقد ظهرت فى السنوات الاخيرة، حروف تستخدم فى كتابة العناوين، بعد ان كان الخطاطون يكتبونها بخط جميل واضح،

والحروف الجديدة، بعضها مما تصعب قراءته فى سهولة ويسر، وهكذا يلتبس المعنى على القارئ، ويكون لهذا أثرة على لغة الصحافة ولغة الكلام أيضا.

وقريب من لغة الصحافة، لغة الاعلام المسموع والمرئى، بل أن المشكلة هنا اكثر تعقيداً، لان ما يذاع فى الاذاعة والتليفزيون باللغة العامية يكاد يكون أكثر شيوعا مما يذاع بالفصحى. والمذاع بالفصحى معرض للنطق به مصحوبا باخطاء لاتبين ألا بالنطق، واما ذلك الذى يذاع بالعامية وبخاصة فى المسلسلات والروايات السينمائية والمسرحية، وبخاصة الفكاهية منها، فملئ بالالفاظ الهابطة المستنكرة المتدنية والتى تطرقت بالتالى الى لغة الحدث وخاصة بين الاطفال والناشئة وعند استظراف من نسميهم بأهل البلد واصحاب الحرف ذات اللهجات الخاصة التى يشبع فيها كل غريب مستهجن من القول، ولذلك اثره الحتمى على المستوى الثقافى بين هؤلاء، وربما تنتقل عدوى السوقية الى من كنا نتوقع منهم الارتفاع بهذا المستوى. وعلى الناحية الاخرى قد نجد فى الاذاعة والتليفزيون بعض البرامج الثقافية التى يحرص اصحابها على استعمال الفصحى، وبخاصة إذا كانوا لايخطئون فى فى النطق بها.

إن لغة الاعلام صحافة وإذاعة مسموعة ومرئية، واثرها فى الثقافة، وتأثرها بها، فموضوع لايتوفيه هذه العجالة، ولكنه يستحق الدراسة الجادة والبحث العميق والتتبع العلمى الذى يتناول الامر من كافة جوانبه. ولعلنا بهذا

التمهيد، نستدعى نظر الباحثين الى القيام بهذا الواجب الذى تستحقه لغتنا القومية الحبيبة وثقافتنا العربية الراهنة.

بقيت كلمة عن الاستشراق واثره فى اللغة والثقافة العربية، من حيث ان علماء الاستشراق وجدوا مدخلهم على اختراق الثقافة الاسلامية، من البواب اللغة العربية والادب العربى.

ففى القرن السادس عشر الميلادى، وقع خلاف حول صحة النصوص الدينية التى تشبثت بها الكنيسة الكاثوليكية. وثار البروستنت على هذه الكنيسة بزعامة مارتن لوثر وتوجه هؤلاء إلأى استقراء نصوص العهد القديم والعهد الجديد فى العبرية القديمة والسريانية والحبشية. ونظراً لاندثار هذه اللغات وغموض مفرداتها وتراكيبها على الفهم المعاصر لذلك الوقت، استعانوا باللغة العربية على فقد هذه اللغات واستنكاد غوامضها. وصاحب هذا، عكوفهم الملح على اللغة العربية ونصوصها واستقائها بحرفيتها من المعاجم العربية.

وبأسلوب غير مباشر ركز المستشرقون على معالجة اصول الشعر العربى، وصنفوا فيه بحوثا كثيرة وقدموا دراسات متعددة. ومحصلة هذه الدراسات استبعاد دور الاعجاز فى الادب العربى واعفاء العقل العربى من الابداع والخيال، ورده إلى المحاكاة والاقتباس زاعمين أن العقل العربى غير ابداعه وأن المسلم اسير تقاليده واعرفه وليس لديه استعداد لتطويرها والتجديد

فيها، ولسنا نرى فى هذا المجال ضرورة لتتبع تداخلات المستشرقين فى مجتمع المسلمين، بالتوسع الذى يجلى جوانبها. وهذه التداخلات كثيرة، منها احياء الشعرات القومية والمحلية القديمة والعمل على التركيز عليها لتكون نقاط ضعف امام الوثوب الاستعمارى ومنها اقامة الحدود المصطنعه بين الامم الاسلامية بتشتيت تجمعها، والتثبيت للعلمانية فى الدساتير والبحوث الاجتماعية ولدى رجال الحكم والاحزاب والتجمعات الطائفية والاهتمام باللهجات المحلية والتأليف بها وتقعيدها، لتضييق المساحة على اللغة الفصحى، وكذلك التشكيك فى صلاح الحضارة العربية للقيادة العالمية بدعوى انها مقتبسة من الاغريق وغيرهم دون اصالة.

على أن الامانة العلمية تقتضى أن نذكر لعلماء الاستشراق بعض الجهود التى أسهمت فى بعث التراث العربى والاسلامى، وفى التنبيه إلى المفاهيم العلمية، وتجديد الفكر والثقافة. فقد انشأوا المكتبات وجمعوا المخطوطات والمطبوعات فيها وفهرسوها كما انشأوا المسؤسسات البحثية من مراكز ومعاهد واقسام تعليمية وجمعيات لدراسة المجتمعات المشرقية فى القديم والحديث، واصدورا الدوريات ودوائر المعارف ومراكز المعلومات وترجموا التراث العربى والاسلامى الى شتى لغاتهم ودرسوا الآثار المشرقية دراسة تاريخية وحضارية وعلمية وطبعوا القرآن الكريم وكتب السنة والتراث وحققوا الكثير منها وترجموا معانى القرآن الكريم إلى لغاتهم وفهرسوا الفاظ القرآن الكريم

وأرخوا للادب العربى بمناهج مختلفة وتتبعوا القواميس اللغوية والتاريخية والجغرافية وترجموا لاعلام العرب والمسلمين حتى عصرنا الحاضر.

على ان محاولات الاستشراق السلبية مازالت قائمة ومن مظاهرها الدعوة إلى كتابة الحرف العربى بالحرف اللاتينى، والدراسة المقارنة بين الاسلام والمذاهب المادية والتأليف باللهجات المحلية أو تشجيعها واقامة التشكيلات السياسية على اساس علمانى ودراسة مصادر الشعر العربى بمنهج اهل الاستشراق.

الفصل الثامن

الطريقة الكلية فى تعليم اللغة

أبدأ بنقطة وهى كيف تقوم الطبيعة بتعليم الإنسان؟

بل كيف تقوم الطبيعة- لابعملية التعليم فقط ولكن بعملية النمو من أولها لآخرها؟ وهى عملية لها جانبان نمو وتعليم* .

وفى القرآن ما معناه أن الانسان خلق من نطفة ثم أخذت تتشكل حتى كمل نموها النطفة هى علم غير متميز. الجنين بدأ يتخلق أى تظهر عليه تفاصيل فتفاصيل أكثر وهكذا حتى إذا تمت يولج الطفل وحتى بعد ولادته تظهر تفاصيل جديدة كالشعر والأسنان، ثم تظهر تفاصيل فى الحركة والكلام والتفكير. هذه هى الطبيعة، والذين يتكلمون فى علم الحيوان يقولون إن هناك حيوانات رقية وحيوانات دنيئة غير متميزة. فالتفاصيل كبيرة فى الأرقى. وفى بعض الطيور تجد أن التبرز والتبول يتمان من مكان واحد، فإذا ارتقى النوع تجد أن لكل منهاما مكانا خاصا. الدرس الذى نأخذه من الطبيعة يمكن أن نتوسع فى تطبيق مدلوله.

---

* ابو الفتوح رضوان

ففى النمو الحركى فى السن الصغير نجد أن الطفل نائم على ظهره ويقوم بمجموعة من الحركات العامة ثم تظهر بعض التفاصيل، كأن يقعد ويحرك راسة، ذات اليمين وذات اليسار، ويحرك عينيه بثبات أكثر- وبعد ذلك تظهر حركات جديده: يمشى ويجرى ويرقص وينط، وبعد، يمسك بأصابعه فكان النمو الحركى يبدأ كليا عاما ثم تتبع منه تفاصيل من هذه التفاصييل، تفاصيل أكثر وأدق... وهكذا.

فاذا طلبت من طفل صغير أن يكتب فإنه يبدو كما لو كان يكتب اسمه بجسمه كله يقلص وجهه ويخرج لسانة وتتحرك رجله ويلتوى ظهره ويقوم ويقعد ويقعد ويقوم ليكتب اسمه. وهذه تبدو عجيبة بالنسبة للشخص الكبير الذى يكفى عنده أن يحرك بعض أصابعه ليكتب أسمه.

إذا تقدم الطفل لايكتب بجسمه كله وإنما يكفى أن يكتب بيده، ثم إذا تقدم فلا ضرورة لآن يكتب بيده كلها وإنما يكتب بأصابعة وإذا تقدم فلا ضرورة لأن يكتب بأصابعه كلها بل يكتب ببعضها. وهذا ما قصدناه بالنمو العام ثم ظهور التفاصيل ثم ظهور تفاصيل من التفاصيل وهكذا.

ونحن نخطىء فى تعليم الطفل الكتابة عند ما نريد أن نرغمه من أول الأمر أن يكتب كتابة صغيرة على خط مستقيم فنجد أعصابه بعملية لا تأتى إلا متأخرة إذن الأولية أولية الكم ثم تأتى الأجزاء- لنبحث كيف ندرك الأشياء.

نحن ندرك الأشياء اول ككل إذا عرضت صورة فأولا ندرك أنها صورة، وبعد لحظة أنها صورة لرجل فى حديقة، ثم أن الرجل سمين وله شنب وشكله العام غير جميل، وإذا أمعنا النظر نجد أن تفاصيل تقاطيع وجهه غير متناسقة لأتم عينيه (كذا) ولأن فمه (كذا)... وهكذا سرنا من الجملة إلى التفاصيل الى تفصيل التفصيل وهلم جرآ، وكلما أمعنا النظر فى الصورة نرى تفاصيل أدق وأكثر .

إذا طلبت أن تتكلم عن الرسوم الآتية:-

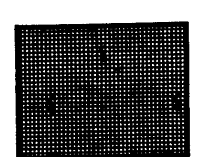
. . + +

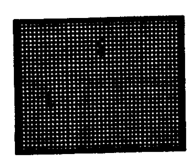
٥ ٥ + +

نقول إنها مربعات وتحكم فى قولك هذه لا بالتفصيل وإنما بالشكل الكلى العام. كذلك الشخص يهمهم أغنية معينة فتحددها رغم أنه لم ينطق بالالفاظ.

التفاصيل تأتى إذن فى المرتبة الثانية، والذى يأتى فى المرتبة الألى هو الكل وأحيانا نرى الكليات ولا نرى التفاصيل إطرقا مع العلم بأن التفاصيل أكثر تواترا فى حياتنا من الكليات.

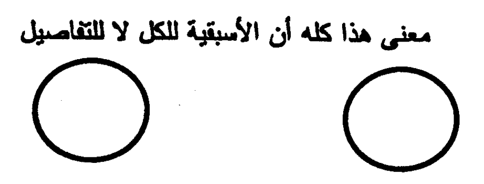
فإذا نظرنا إلى الشكل المجاور قلنا أنه شباك.





وإذا طلبنا منك أن تبحث عن الأربعات الموجوده فى الرسم لوجدت هذا عسيرا جدا، وهذه الأربعات مبينة فى الشباك المجاور مكتوبة بشكل أوضح. ففى الشباك الأول طغى الكل على التفاصيل، وبنفس الطريقة نرى فى الرسم المجاور دائرة ولا نرى فى الدائرة حرف ز وليس من السهل أن نصدق أن هذا التفصيل كان موجودا داخل الكل.

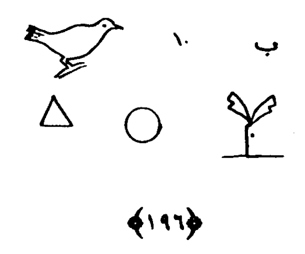
معنى هذا كله أن الأسبقية للكل لا للتفاصيل



ومعنى هذا أننا إذا أردنا أن نتعلم أى شئ فليكن البدء بالكل ثم الانتقال للتفاصيل. فإذا أراد احد أن يتعلم العوم فإنه ينزل فى الماء ويهبش تهبيشها عاما وهذا التهبيش العام يتحسن بالتدريج إلى أن يصبح عواما. نبدأ بالكل ونسير نحو التفاصيل وهذه التفاصيل قد نركز عليها وقد نتقنها.

لنتكلم قليلا عن الاجراء او التفاصيل لنفهم أهميتها أو خصائصها.

نرسم ست نقط على الورقة هكذا. كل نقطة ليس لها إلا صفة أنها نقطة ولكن إذا أحطنا كل نقطة بموضوع نجد أن لها صفة مشتقة من الموضوع.



فمرة كانت جزءاً من باء ومرة أصبحت صفرا ومرة أصبحت عيناً لطائر ومرة أخرى أصبحت زراً لجا كته ومره خاصة كانت مركزاً لدائرة ومرة سادسة كانت رأساً لمثلث.

ومعنى هذا أن صفة الجزء ليست صفة مطلقة وإنما هى مشتقة من الكل الذى ينتمى إلية هذه الجزء.

يظن بعض الناس ان الجزء ابسط من الكل وهذا غير صحيح فالجزء أعقد فى مفهومه من الكل وأصعب فى إدراكه من الكل.

إذا لم يكن الجزء صعباً فى فهمه وكشفه لما كان كشف الذرة وهو أصعب المحاولات فى علم الطبيعة. فتحليل الكل إلى أجزائه وتحطيم الذرة وتحليلها عمل فى غاية التحقيق والأهمية. وهو نهاية العلم فى الوقت الحاضر.

يقولون فى دروس التربية لنبدأ من البسيط إلى المركب. إذن نسير من الحرف إلى الكلمة. وهذا خطأ فالكلمة أبسط من الحرف والجملة أبسط من الكلمة. ووحدة اللغة هى الجملة وليست الحرف أو الكلمة، والحرف معقد غير مفهوم وأما الكلمة فإنها بسيطة مفهومه.

ولكلى يتحلل الكل إلى اجزاءة لابد أن يكون عندنا كليات مختلفة تتكرر فيها هذه الأجزاء المتشابهه بحيث تبرز هذه الأجزاء وتصبح كلا قائما بذاته.

وهذه عملية طويلة وفيها الرد على من يسألون (أليس الحرف كلا)

والجواب

أن الحرف كل للكبير الناضج وليس كلا للصغير والذى يهمنى هنا هو

الصغير.

وهناك مثلا لنكرر الكليات المختلفة ذات الأجزاء المتشابهة.

الهدهد بالنسبة للطفل الصغير طائرلطيف.

وكذا أبو قردان. الهدهد طائر يأكل الدود.

وكذا أبو قردان وإذا جمعنا الهدهد وأبو قردان وبقية الطيور أكله الديدان بحيث يدركها الطفل بوضوح فإنه يدرك أن طول المنقار أمر مشترك، فبعد أن كان يتكلم عن الهدهد ككل وأبو قردان ككل أصبح بعد تكرار الأشكال المختلفة يمكنه أن يتكلم عن المنقار. وبهذا برز المنقار لتشابه المناقير فى كليات مختلفة وأصبحت الجزئيات كليات قائمة بذاتها.

مثال آخر.. كلمات انجليزية مثل . convention

اجتماع (أو مؤتمر) فيها معنى اجتماع ناس بعضهم مع بعض.

مجلس (فيها معنى اجتماع ناس بعضهم من بعض) congress

اعتراف (فيها اعتراف ناس بعضهم لبعض) confession

وهكذا ومن هذا نرى أن الجـزء con معنـاه (بعضهم مـع بعـض) وإذا بحثنا فى قاموس الأصول اللاتينية نجد أن هذا صحيح.

وهنا برز الجزء ككل لأنه تكرر فى كليات مختلفة. وبعبارة أدق لابد أن إدراكه قد برز من خلال ادراك كليات مختلفة فالتفاصيل تتبع من الكليات.

فالقاعدة الأولى هى أن الإنسان يبدأ الكل ثم ينتقل إلى التفاصيل.

والقاعدة الثانية هى أن صفات الجزء مشتقة من صفة الكـل الـذى ينتمـى إلية هذا الجزء.

والقاعدة الثالثة هى أن الجزء يبرز ككل إذا تكرر فى كليات مختلفة.

وفى أى كل فإن هذا الجزء يخدم الكل ويزيد من تكامله وكليته (ويمكـن أن تكون هذه قاعدة رابعة).

هـذه كلهـا مقدمـات لبيـان أن البـدء بالجملـة هـو البـدء الطبيعـى، ولرسـم العلاقـة بيـن الجمـل والكلمـات وبيـن الكلمـات والحـروف (أو الأصـوات) علـى أساس على سليم.

ونحن فى المدرسة الابتدائية نبدأ بطفل عمره ست سنوات وهـذا الطفـل عنده محصول لغوى عظيم مـن حيـث الجـودة والبلاغـة والصحـة والأداء. وقـد أجريت على هذه الناحية بعض التجارب.

طلبت من مجموعة من تلاميذى أن يذهبوا إلى رياض الأطفال وكانت معهم أوراق واقلام رصاص. وكان هدفهم أن يدونوا كل ما يمكن تدوينه من كلام الأطفال التلقائى أثناء اللعب العادى الحر وقد عادوا إلى بذخيرة ضخمة جدا من هذه الألفاظ عربية معجمية سليمة مثل لبن وأشرب وامشى وألعب وضربت ونمت. وكانت هذه نتيجة رائعة. وأظننى لوحللت هذه النتائج مرة أخرى مع أستاذ أوسع أفقا فى اللغة لارتفع الرقم إلى ٦٠٪.

وكانت هذه نتائج سارة ومشجعة جداً.

اللغة ليست كلمات لها أصوات (مثل طليطلة) كلمة أستطيع قراءتها ولكن ما هى (طليطلة)؟ نحن نضع لأطفالنا بطريقة الصوت العقد النفسية الأولى فى التعليم. اعلم التلميذ على الأقل أن يكون منافقا لأنى أجعله ينطق بكلام لا مدلول له عنده. بعد التجارب التى علمناها كنا نختبر تلاميذ الفصلين فى سرعة القراءة وفى الفهم وفى الانسيابية (ضد التقطيع إلى حروف وأصوات) فوجدنا أن تلاميذ يقرأون بسرعة أكبر وتفهمهم أكثر وبانسيابية وانطلاق وعدم تقطيع هذا ثابت.

كل كتاب له مرشد لا تنتظر أن تعلم بطريقة جديدة من غير المرشد. المرشد يجب أن يقرأ عدة مرات ويجب أن يفهم ويجب أن يرجع إليه عند الصعوبات.

أما أن يقال إن الطريقة غير ناجحة بدون الاطلاع على المرشد فهذا حكم غير سليم. المرشد شأنه كشأن أى كتاب يكتب ولا يرسل أو يرسل ولا يصل أو يصل ولا يسلم أو يسلم ولا يقرأ أو يقرأ ولا يفهم. فالمهم أن الكتاب الذى كتب يرسل ويصل ويسلم ويقرأ ويفهم ويرجع إليه.

وبغير ذلك لا يمكن أن تصدر حكما على سلامة الطريقة أو عدم سلامتها. طبعاً يقال أحياناً نحن تعلمنا بطريقة الصوت وهى طريقة سليمة بدليل أننا نجحنا.

من غير شك عندنا بلهارسيا وانكستوما وعايشين فهل نحن عايشين لأننا عندنا بلهارسيا وانكستوما أم بالرغم من البلهارسيا والانكستوما - كذلك أنتم رجال عظماء بالرغم من أنكم تعلمتم بالطريقة الصوتية والطريقة الحرفية.

لو سئلت هل يجب أن يكون هناك كتاب للسنة الأولى لقلت لك "لا" فأنا عندى الطفل وعنده قاموس لغوى وعندى فى المدرسة أقلام وأوراق وحبر نستطيع استغلال هذا كله كنقط بداية لتعليم الأطفال اللغة إذا آمنا بأننا لابد أن نبدأ بالمفهوم وأنت قد تنتقل من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف تستطيعون عمل كتبكم ومؤلفاتكم وبطاقاتكم وأساليبكم التى تعلمون بها.

التعليم لايصلحه منهج أو كتاب أو أستاذ علم نفس، بل يصلحه المدرس نفسه يحاول ويخطئ ويصيب- هذه الطريقة تستند إلى أسس علمية سليمة هى التجريب والمحاولة.

إن الجمل تؤدى إلى حروف بطريق التحليل. ومن ضمن أساليب التحليل القراءة البطيئة والكتابة البطيئة أثناء القراءة. بطاقات- لعب- مسابقات- مشروعات عليها بطاقات- تساعد فى الانتقال من الكليات إلى التفاصيل.

المدرس التقليدى مركز على عملية إخراج أصوات تقابل رسوماً مكتوبة.

ونحن نصر على قراءة أشياء مفهومة للطفل، ونركز على الوصول إلى القراءة المتصلة الانسيابية الجميلة لمادة مفهومة شيقة فى سرعة وفى كفاية. ونصر كذلك على أن نعلم القراءة بحيث يكون عندنا شعب قارئ يميل للقراءة ويحبها ويقبل عليها. فهل نجحنا فى هذه حتى الأن؟ وإذا كنا نجحنا فيها وإذا كنا لم ننجح فلعل بعض الحل فى ترك الطريقة الصوتية إلى طريقة الجملة على أن نحسن تطبيقها.

الفصل التاسع

رعاية النمو اللغوى بين الأسرة والروضة

ان اللغـة هـى وسـيلة الأتصـال بيـن بنـى البشـر فهـى اجتماعيـة الأصـل والفروع، اتفاقية، عرفية، اصطلاحية، وضعية مع الاساس الفسيولوجى الوراثـى فاللفظ يوضع ثم يتفق على معناه بين الناس ومن أطرف ما قيل عن ابـو علقمـه ذلك اللغوى الفهلوى فى قصته مع خادمه حيث سئله ذات يوم افقعت التعـاريف؟ وفى التو أصاب ذلك الخادم شعورا بالهم "والحزن" و"الضيق" و"اليـأس" و"ضيـق الأمل" من كثرة استخدام سيده الالفاظ الغريبة والجديده، وأراد الخادم ان يسـتخدم نفس اسلوب سيده معه فقال لـه زفقيلـم وهنـا صـاح ابـو علقمـه مـردداً ومـا أنـت وزقفيكم أى ما معناها؟ فقال له الخادم وما أنت وما افقعت العتاريف فقال له ابـو عقلمه يعنى اصاحت الديكه فرد الخادم وانه قصدت لم تصح بعد.

الدرس المستفاد من تلك الطرافه ان اللغة اتفاقية بين الناطقين بها فـاللفظ ثم المعنى والدلاله التى تتفق عليها أعضاء الجماعة.

وعلى سبيل المثال يطلق وينادى على الرجل يا ولد فى المملكـة العربيـة السعودية ولكن لايستخدم هذه المعنى لدينا بمصر.

*** دور الأسرة فى النمو اللغوى:-**

ان الطفل يولد كتلة حية بيولوجية لايستطيع التفاهم او اشباع حاجاتـه الا من خلال الحركات التى تفهمها أمه..، ومن خلال التنشئة الاجتماعية يتحول مـن بيولوجى إلى كائن اجتماعى. ان التمكن من استعمال اللغة كـأداه للأتصـال يقوم فى اساسه على التقليد والسماع لأن اللغة عبارة عن عمليـة تقليديـة، وهنـا تـبرز أهمية النماذج الحسنة التى يسمعها الطفل ويقلدها، فالأسرة تقدم النمـاذج الأولـى التى تتخذ اساسا للترقى اللغوى بعد ذلك.

فالاسرة هو الوحده الاساسية للمجتمع يقـوى بقوتهـا ويضعـف بضعفهـا، وهى بمثابـة الذاكـرة التـى تتجمـع مـن خـلال خـبرات الأنسـان عاداتـه واعرافـه وتقاليده ومهارته ومبادئـه واسـاليبه فـى تنميتـه وتبنيـة لثقافتـه التراكميـة الناميـة، وتكسبه الخبرات التى تعـده للاستجابة بطريقـة ايجابيـة أو سـلبية للخـبرات التـى تواجهه فى واقعه المعيشى.

وتلعب دورها فى ارسـاء القيـم المنتجـه فـى نفـوس ابنائهـا وذلـك هـدف تسعى اليه كافه النظم الإجتماعية ولنتأمل قول أم المؤمنيـن عائشـة رضـى اللـه عنها كان محمد (ص) يقوم على خدمة أهلة ليدرك البشر مدى فى ذلك من معان عظيمه تهدف إلى تثبيت دعائم الأسـره وصنـع العواطـف فـى ربوعهـا والحنـان الغامر بين الوالدين وابناءهما، وبالتالى يتدرج نموهم نموا سليما إيجابيا والابنـاء

الذين ينشأون على هذا الطراز من الحب والصفاء يشبون احياء اقويـاء متمتعين بثقافة لغوية تتملئ نفوسهم بالثقة وتفيض قلوبهم بالأمال.

ولابد من اثراء الطفل بالصور والألوان المختلفة والاشكال المتنوعه مـع الأخذ فى الأعتبار محاكاه الطفل بمواقف حياتية تتماشى وتتلاءم مع ما يحكى لـه حتى يتسع افقه وتنمو خبراته وحصيلته اللغويه.

* أيضا لابـد منذ نعومـة اظـافرة تصحيـح لـه النطـق الخـاطئ لأن بعض الأسر ينشرح صدرها نتيجة لذلك وبالطبع يعد ذلك مفهوما تربويا خاطئاً لابد من التصحيح حتـى لا يتعـود الطفل علـى القـاء الخطـأ وكمـا يقول المثل العامى "من نشأ على شئ شاب عليه"

تؤكد الدراسات والبحوث العلميـة ان الابنـاء الذيـن لـم ينشـأوا فـى كنف أسرهم الطبيعية كانوا أقل أمنا وأقـل تكيـف فـى علاقـاتهم الاجتماعيـة واقل ثقة بالنفس، وأقل من أقرانهم فـى استيعاب المحصـول اللغـوى وكـانوا أقـل اندماجـا بالمجتمع.

ومن الدروس المستفاده فى ذلك المجال ان بـذرة الفرد الحـر لاتنمـو الا فى جماعة تربوية موجهه توجيها حسنا وسليما ففيها يتعلم كيف يختـار، ويواجـه ضغط الجماعة، وكيف يوجه مسارها او يغيره، كما يتعلم من يساير أو يقـاوم أو يستقل أو يعتزل، وفى خلال هذا كله يتعلـم درسـا اخلاقيـا أسمى وهـو احتفاظـة

بذاته ناميه ومستقله ومتماسكه لايكتمل الا ما بالعمل والكفاح مع أخرين فى سبيل هدف مشترك نبيل يختاره بالفهم المتزن والاراء الحره، وذلك لان الطفل مطبوع بفطرته على استيعاب الواقع المحيط به وفق انماط وسطه العائلى وانه له التصرف وفق الطريقة الاسرية لديه، وان يتعامل مع الناس وفق ما تعود أن يتعامل مع من ألف للتعامل معهم، فإن رأى اخوته الأكبر منه يرفعون اصواتهم مع والديه فلابد أن يرشح فى ذهنه أن هذا الاسلوب هو الطبيعى فى التحدث مع الأخرين، وان العنف هو الأسلوب المتبع بين الناس وذلك هو الأسلوب الطبيعى.

رعايه النمو اللغوى فى الروضه

الروضة غالبا أول وسط يلتقى فيه الطفل خارج نطاق اسرته يتسم بالرسميه، وتعد بمثابة مؤسسة إجتماعية انشأها المجتمع للأشراف على عملية التنشئة، وهى مسؤله عن تأصيل وتكيف وتنميه القيم الايجابيه عند الاطفال، وبإعتبارها جماعه ثانوية فإن العلاقات تخضع لقواعد محددة، ومعايير متفق عليها وعلى الجميع الالتزام بها، وتعتبر معلمه رياض الأطفال المدرس والمرشد والقدوه لهم فهى عنصر توجيه وتنشيط لهم، ولايقتصر دورها على مجرد توصيل المعرفه والمعلومات لهم، بل يعنى باكتشاف حاجاتهم الحقيقيه إلى المعرفه والنمو من الداخل، كما تسهم فى مساعدتهم على النمو السليم الايجابى، وعلى تكوين الروح الطيبة، واكتساب القيم البناءه الايجابيه وذلك من خلال

مواقف حيه وفرص مواتيه للتعلم والتجربه ومساعدتهم على استثمار ما لديهم من دوافع التحصيل والانجاز وتنمية القيم الايجابيه وفى اكسابهم للمهارات اللازمه لتحقيق الذات والاستمرارية فى تحقيق الذات.ونذكر فى ذلك قول عمرو بن عتبه لمعلم ولده ليكن أول اصلاحك لولدى اصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقوده، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت، علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيتركوه، ولا تتركهم فيهجروه، ولاتنقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام فى الغالب مشغله للفهم، وعلمهم سنن الحكماء، وجنبهم محادثة النساء ولا تتكل على عذر منى لك.

وثمه حقيقه ينبغى التنوية لها وهى أن التعلم مستمر فهو يبدأ من ساعه أن يولد الانسان، ويمتد حتى نهاية الحياه، ويستمر قوه حافزه على الابتكار والمبادأه، ويزيد من مرونه الحركه الاجتماعية، اثاره الرغبة فى التقدم وتهيئة أذهان الاطفال وتقبل التغير والاستعداد له والتكيف مع الظروف المحيطه.

أن مظهر الطفل نفسه يقول شيا ما عن أسرته هل هو نظيف، مرتب أم مهمل، هزيل ام معتنى به إنها مؤشرات لاتقتصر على الجانب المادى (الاقتصادى) من حياه الاسره، بل تصل إلى مدى اهتمامها بإبنها ومدى كفاءتها التربويه تجاهه. قد يعلق الطفل ويتكلم عما يحدث فى منزله وعلى المعلمه توانى

الحذر والحيطه فى هذا الشأن وان تستمع لكل ما يقوله، لأن ذلك يعد ثروة مهمه للتعرف على اسلوب معيشته فى اسرته وعلاقاته الآخرين، ولكن فى ذات الوقت لابد أن تصدق بعضا منه، لانه ليس من أهل الثقة فيما يقوله لأنه مازال صغيرا لايميز بين ما هو حقيقى وما هو خيالى بين ما يقع وما يتعشم أو يخاف ان يقع.

وما من دون شك أن معمله رياض الأطفال تعتبر بمثابة اذن صاغية، وعن صابغه وعقل مفكر ولسان حكيم.

تعاون الروضة مع الأسرة: *

أ- الشروط الأساسية لميلاد جو التعاون.

إن العلاقة بين الأسرة والمدرسة تنشأ باتعارف المتبادل بينهما إلا أنه لابد أن تنمو هذه العلاقة حتى تصير تعاونا أو حدثاً تربويا يشمل الطرفين، حتى لو كان لكل منهما أسلوبه التربوى الخاص به.

أول شروط ميلاد هذا التعاون هو أن تعترف الأسره لرياض الأطفال بدورها التربوى أما ثانيها فهو استعداد الأسرة لأن تقيم علاقة تربوية صحيحة مع الطفل أو أن تكون هذه العلاقة موجودة وقائمة بالفعل.

---

* جبرييل كالغى

ب- تصور الوالد لرياض الأطفال:

أن أحد واجبات المعلمه هو تعريف الوالدين بالروضة، أى أن تقوم بشكل من أشكال العلاقات العامة، إنها أثناء هذا التعريف تشرح لهم ماذا سيفعل أبناؤهم أثناء الفتره الزمنية التى يقضونها فى الروضة وهى فى هذا كله تحاول أن تطور الأفكار الخاطئه لديهم عن هذه المؤسسة.

رياض الأطفال كمؤسسة مساعدة:

إن معظم الآباء يرون فى رياض الأطفال مؤسسة مساعدة أو هكذا يتخيلونها دون أن يكون لديهم أية خبرة أو معرفة بهذه المدرسة وغالبا ما يكون معظم هؤلاء الآباء ممن لايكون لديهم الوقت للأهتمام بأبنائهم، لأنهم يتركونهم يوميا ويذهبون إلى أعمالهم، كما أن درراياتهم ضحلة جدا فيما يتعلق باحتياجات أبنائهم النفسية، ولعلهم يحصرون هذه الاحتياجات فى تلك الحاجات البيولوجية مثل النوم والأكل لوالنظافة، إنهم ينظرون إلى روضة الأطفال على أنها "المكان" الآمن الذين يتركون فيه اولادهم عندما يتعذر عليهم أن يمكثوا معهم، أما فيما يتعلق بالمشتغلين بهذه الدور فإنهم يشغلون أنفسهم بهؤلاء، أى أنهم يدعونهم، يقدمون لهم الطعام ويلاحظونهم حتى لايؤذوا أنفسهم.

رياض الأطفال كتمهيد للمرحلة الابتدائية:

وهى نظرة أخرى شائعة لروضة الأطفال، إن بعض الآباء لايجد فى نفسه المقدرة على إرضاء النزعات لأطفاله، وعليه فإنه يعهد بهذه المهمة إلى روضة الأطفال، ما يقصدونه من التربية هو الجانب الثقافى منها فقط، أما اللعب فهو مضيعة للوقت، بل إنهم يتعجلون من أن أولادهم لايتعلمون القراءة والكتابة فى روضة الأطفال، وأنهم لايقومون إلا بما يتصورون أن أولادهم يمكنهم القيام به فى المنزل، ألا وهو اللعب، وهو يتعجبون كذلك من عنصر هذه المعلمة التى لاتقدم للأطفال إلا اللعب.

مدرسة رياض الأطفال كمدرسة تربى وتنمى كل شخصية الطفل وارتقائه النفسى:

هكذا يراها الآباء المؤهلون، إنهم هم الذين يعترفون لأبنائهم بالحق فى سلسلة من الاحتياجات غير المحصورة فى تلك الفسيولوجية أو تلك المتعلقة بالاستيعاب الثقافى فقط. إنهم يرون فى رياض الأطفال فرصة للتأقلم الاجتماعى، حيث إن أبناؤهم يلتقون بأطفال آخرين، نظراء لهم، وهى فرصة لا تتيحها لهم علاقاتهم الأسرية سواء من حيث العدد أو الكيف، إن هؤلاء الآباء يفهمون، بالإضافة إلى ما تقدم، مدى أهمية اللعب أو أى نشاط لعبى حركى، بالنسبة لأطفالهم، إنه يحفزهم إلى المهارة فى التقليد، والحرية فى التعبير. وأخيرا فإنهم يعترفون لرياض الأطفال بدور الحافز أو المثير لاهتمامات جديدة وعريضة بصورة أكبر مما تتيحه الأسرة لطفلها.

هكذا تكون رياض الأطفال فى مفهوم بعض الناس، إنها ليست فقط البديل لما تستطيع اولا تستطيع أن تقوم به الأسرة، بل إن لها دوراً تربويا محددا مكملا لدور الأسرة.

ولكى نتحدث عن تعاون صادق بين الأسرة والمدرسة لابد أن يكون لدى الأسرة تصور صحيح لدور المدرسة، وهذا يتطلب إيجاد مفهوم صحيح للعملية التربوية وماذا نقصد بكلمة التربية.

جـ- الرابطه التربوية فى الأسرة:-

لاشك أن الوالد شأنه شأن أى مرب، يتخذ من ابنه موقفا يعتمد أو يتباين وفق نوع التربيه التى لديه هو شخصيا. ويتشعب هذا النوع من التربية إلى أنواع ليست كلها ذات صبغة ثقافية، وقد لاتكون، كذلك مبنية على الأسلوب العلمى.

أحد انواع هذا النوع من التربية هو 'الآمال أو التوقعات' التى يعقدها أو ينتظرها الآباء من الأبناء.

وعلى سبيل المثال، إذا كان أحد الوالدين ينتظر من أبنائه أن يشبوا مهذبين أرستقراطيين، لأن مستواه الاجتماعى يتطلب منه أن يبدو أبناؤه على هذه الصورة، أو لأنه هو نفسه قد أنشئ هذه النشأة فإن هذا الوالد سيبدأ، على

الفور، فى أن يطلب من صغيره أن يكون تصرفة رسميا "لاتقل سلام بل قل صباح الخير" " لاتضع كوعك على المائدة، بل استقم فى جلستك" وهكذا...

وإذا ما أراد أحد الوالدين أن يكون لطفله، عند الكبر نفس اهماماته السابقة فإنه ولاشك سيختار له لعبته هو التى كانت محط اهتمامه فى طفولته وإذا أراده ذكيا نابغا فإنه سيتعجل ارتقاءه الذى لابد أن يسبق الاتقاء الطبيعى لأقرابه.

ويسير الاتجاه التربوى للوالد على هذا مفهومين اثنين: أحداهما نابع من اقتناعه بأن ابنه شخص مستقل عنه والآخر بأنه مرتبط به.

إن الوالد الذى ينظر إلى ابنه على أنه شخص له شخصيته المستقلة عن والديه، قد يظن أنه طفل عنيف متسلط، هوائى، أو أنه خجول جداً، غير قادر على أن يأخذ حقه فى اللعب مع أقرانه، كما قد يفكر كذلك أن طفله معتل الصحة، ويتوقع له الإصابة بالبرد عند أول تقلب فى الأحوال الجوية، بطئ النمو- كما قد يحدث العكس، بأن يراه متفوقا سابقا لأوانه.

وتنبع من هذه المفاهيم التربوية سالقة الذكر اتجاهات تربوية واضحة التباين.

أما الوالد الذى يرى أن هناك ارتباطا أو صلة بينه وبين ابنه، فإنه لايرى فيه الفرد المستقل فقط، بل إن ابنه ما هو إلا كائن ذو معنى خاص بالنسبة له.

إن مثل هذا الأب هو ذلك النوع من الآباء الذى يريد أن يحقق أهدافه الشخصية من خلال ابنه، سواء أكانت هذه الأهداف مادية بحيث يضمن العون المادى الذى يعطيه ابنه له فى شيخوخته أو هدفا عاطفيا بأن يكون محل عطف أو حب أو تقدير من ابنه.

وقد يكون من الآباء الذين يريدون أن يحقق أبناؤهم ما لم يستطيعوا هم تحقيقه. أى أن يحقق به احلامه التى أجهضت يوما ما بحيث يصبح الأبن ذلك الإنسان الذى لم يستطع الأب أن يكونه.

وهناك كذلك ذلك النوع من الآباء الذى يرى فى ابنه الشخص المنافس له يوما ما " سيكون هو قويا وأنا هرماأو شخصا متميزاً سيعيش فى عالم أكثر تحضرا من عالمى، أو أن عالمه اليوم، وهو طفل أجمل من عالمى عندما كنت فى مثل سنه" وهكذا .

إن تلك الأمثلة التى أوردناها، نادرا ما تكون فى حالة الوعى للوالدين وسوف نورد هنا ومن بين العديد من الاتجاهات التربوية، تلك الاتجاهات الخاطئة الأكثر انتشارا والتى تتطلب تدخلا إصلاحيا لها:

الأب المبالغ فى الحماية لابنه، إنه ذلك الأب الذى يرى فى ابنه الشخص غير القادر على الاستقلالية، المحتاج للجميع وبناء على ذلك فإنه يحل محله فى مواجهه الحقيقة وقد يكون الأب من هذا النوع أبا متسلطا أو متسامحا ويعمل المتسلط على برمجة حياه ابنه بحيث يجنبه مواجهة الأخطار أما الثانى فإنه يعمل على تذليل كل الصعاب أمام ابنه حتى لاتكون الحياة مخيبة لأماله.

الأب الرافض لابنه: إنه يمثل أحد الاتجاهات التربوية غير الواعية للأب تجاه ابنه، وله مظاهر متنوعة مثل التصغير من شأن الابن "إنك غير كفئ لهذا " "ألا تخجل مما تفعل" " ألا تفعل شيئا ما بطريقة صحيحة" أى أن كل ما يأتيه الطفل يقيم بطريقة سلبية.. أنه انفجار داخلى لما يحسه الأب فى نفسه من الشعور بالثقة بالنفس.

وإلى جانب هذه الاتجاهات الخاطئة هناك اتجاهات تربوية تعتبر خاطئة رغم أن العلاقة بين الأب وابنه ذات أساس صحيح. والسبب فى هذا هو جهل الوالدين بمشكلات الطفولة وقواعد الارتقاء لها.

هناك مثلا الآباء الذين يضحكون أبناءهم عند الخوف حتى ينزعوا منهم هذه الشعور كذلك الآباء الذين يهددون أبناءهم بالعقاب الشديد حتى يقلعوا عن نقيصة فيهم. سأعاقبك بقوة سأتركك وحدك فى المنزل وأخرج مع أخيك لم أعد أحبك.

د- تأثير المدرسة على الأسرة: إصلاح اتجاهات الوالدين التربوية

قد يكمن أول نوع من أنواع التعاون بين المدرسة والاسرة فى هذا النوع من التداخل التربوى الهادف إلى تأهيل الوالدين نفسيا، وتصحيح مفهومهم التربوى المخطئ تجاه أبنائهم من ناحية والمدرسة أو رياض الأطفال من ناحية أخرى أى أن المدرسة وبهذا المنهاج ستأخذ دورا تربويا إزاء الوالدين أنفسهم أى أنها ستكون " مدرسة الولدين".

ومن الواضح أن مثل هذا المنهاج سيلقى صعوبات جمة ذلك أن الأوساط الأدنى تأهيلاً وتلك الأكثر تمردا أو رفضا ستسارع إلى اعتبار أن مثل هذا الأسلوب التوجيهى ما هو إلا إهانة موجهة إليها . وعليه فيتعين على المعلمة التى تتصدى لمثل هذا المنهاج أن تسارع باكتساب استلطاف الوالدين وثقتهم.

كما يتعين عليها أن تبدى رعايتها واهتمامها الفطرى بالطفل الذى يعهد إليها بفحص حالته. وإظهار عدم مبالاتها بما يقول، إبداء رغبتها الخاصة فى مساعدته بعيدا عن أى منهج أكاديمى، التظاهر بالاهتمام به لشخصه وبمعرفة موقف والديه منه، وكم يواجهون من الصعوبات والقلق والتعب للقيام بدورهم حياله بالصورة المطلوبة.

إن الأم التى تحس بأن المعلمة على دراية كاملة بمشكلات طفلها، وأن لديها الرغبة الصادقة فى مد يد العون له ستسلم آخر الأمر بأن التربية لاتعتمد

على تخمين الحلول، وأن الوالد مهما توافر لديه حسن النوايا يمكن ان يخطئ فى إصلاح ابنه إن هناك بعض السمات الشخصية لابنه التى يجهلها هو شخصيا .

إن المعلمة التى تستطيع أن تحقق ذلك تكون قد صنعت لنفسها فرصة الحركة والخيار بين مختلف أساليب التداخل الممكنه.

المقابله الشخصية: إنها أنجح السبل فى هذا المجال ذلك أن المعلمات التى تتجمع خلال مثل هذا اللقاء يمكن أن تستفيد بها المعلمة، المرهفة الحس، فى مناقشة تلك الأساليب التربوية التى يجدها المتخصصون أساليب خاطئة، والتى يجد فيها من يطبقها الأساليب الوحيدة المتاحة إن أولى خطوات إصلاح الأساليب التربوية تكمن فى وضعها موضع الاختبار.

إننا نطلب من الأم أن تبرز الدوافع الدفينة لتصرفاتها،/ وأن تتعرف على انفعالاتها التى نادرا ما تعترف بها وتطبقها على الأسلوب التربوى الذى يفسرها مثل ذلك أن نسأل الأم التى تهدد طفلها بالضرب إذا ما انزلق وراء أهوائه ولماذا الضرب؟ ونجعلها تعترف بمقدار رد الفعل العصبى الذى يحدثه لديها هوائية ابنها، ثم وبالتدريج نقودها إلى استنتاج أنها لاتفهم ماذا يعنى من الناحية النفسية الطفولية تعبير " أهواء" واخيرا نخبرها بأن ما تتخيله عن نموذج الطفل "المؤدب" أبعد ما يكون عن واقع هذا الطفل الهوائى فى نظرها.

إن وضع مثل هذه الآراء فى تصرفات الآخرين موضع الاختيار لابد أن يكون بأسلوب غير مباشر أى تفادى فرض الآراء الخاصة على الغير، لمجرد أننا نملك سلطة فرضها إن المهارة فى هذا الشأن تكمن فى إثارة الشك وإحداث المشكلة لدى الغير والعون له يأتى من أن نجعله يستنتج أن أسلوبه التربوى الذى يتبعه منذ فترة أسلوب غير مجد إنها المرحلة التى تتبعها المرحلة الفعالة والتى تكمن فى الإخبار وإسداء النصح.

إن النصح وهو ما يهم الأم بالدرجة الأولى، يجب أن يسبق المعلومة وسيكون لآثره صفة الدوام على أن تصحبه المعلومات المحددة فإذا نصحنا مثلا الأم بألا تنهر طفلها الذى يكذب وأن تجرب الأ تهتم بمثل هذه الأشياء الصغيرة وأن تعرف أولا لماذا يأتى طفلها بهذا التصرف فإنه يتعين علينا كذلك أن نشرح لها ماذا يعنى الكذب بالنسبة لعلم نفس الطفل، وما مدى صعوبة أن يميز الطفل بين تخيلاته وواقعه، وأن الكذب نوع من أنواع الدفاع عن النفس او الوقاية مما يخاف أن يقع له .

وعندما تتوثق الروابط بين الأم والمعلمة وتبدأ فترة إظهار المشكلات الناتجة عن اتجاهات الأم التربوية يمكن ساعتها اللجوء إلى اللقاءات الجماعية بدلا من المقابلة الفردية .

إن اللقاءات الجماعية يمكن للمعلمة أن تربتها مع عدد من الأمهات بشرط الا يزيد عددهن عن سبع أو ثمانى أمهات فى المرة الواحدة وأن تكون لهن نفس المشكلات بقدر الإمكان ويكون اللقاء مثاليا لو أن واحدة منهن قد استطاعت أن تحل مشكلتها بالفعل وفى هذه الحالة يكون دور المعلمة هو إحياء أو إنعاش المناقشة بالأسلوب غير المباشر للحوار الجماعى على أن تعطى للحاضرات الفرصة فى إسداء النصح وتكمن مهارة المعلمة أثناء تلك اللقاءات الجماعية فى دفع المشاركات فيها إلى التحدث ونالمناقشة بغية الوصول إلأى حلول للمشكلات بدلا من التواقف عند إسداء النصح كما يتعين عليها الا تجعل حلقة المناقشة هذه تتحول إلى جلسة ثبات عقيمة على ما هن فيه من مشكلات ويتعين القول كذلك أنه من واجب المعلمة وعند إستدائها النصح للأمهات أن يكون هذا النصح نصحاً واقعيا وأن تقدم لهن بعد ذلك أكثر من حل للمشكلات على أن تترك لكل أم اختيار الحل الذى تراه الأمثل لمشكلاتها.

ومن بين مثيرات النقاش فى مثل هذه اللقاءات وجود إحدى الشخصيات البعيدة عن الوسط المدرسى، وليكن أحد خبراء مشكلات الطفولة: أو عرض أحد الأفلام المتعلقة بمثل هذه المشكلات.

ويجب على المعلمة التى ستكون بطبيعة الحال رئيسة للقاء أن تراعى أن وجود مثل هذا الخبير أمام مشاركين وخاصة إذا كانوا متوسطى الثقافة

سيعمل على الحد من تدخلهم فى الحوار إما خجلا من الموقف أو لعدم الظهور أمام بعضهم البعض بمظهر الجاهل ولهذا فليكن اللقاء مع الأمهات بعد انتهاء اللقاء مع الخبير والذى سيكون دورة قاصرا على ضرب بعض الأمثلة من المشكلات وحلولها والتى يتم مواصلة مناقشتها مع الأمهات بعد انتهاء اللقاء معه بحرية وانطلاقة طبيعية.

يمكن كذلك إعداد بعض من نماذج التداخل مع الوالدين بحيث تناسب البيئة الموافقة لكل والدين على حدة كما يمكن إقامة معرض لرسوم الأطفال فى أعمار معينة تقوم المعلمة خلالها بشرح فوائج قيمة العمل الطفولى بهدف الاتقاء الحركى والذهنى والانفعالى للطفل، وكيف أن تقسيم الوقت الذى يقضيه الأطفال فى الروضة يكون بين الأنشطة التربوية المتنوعة وأن هذا التقسيم هو من صميم عمل رياض الأطفال.

هـ- التعاون بين الأسرة والمدرسة كنوع من أنواع العون المتبادل:

إننا عندما نتحدث عن التعاون لابد أن نذهب إلى ابعد من العون الذى يقدمه المدرسة إلى الاسرة ذلك أن كلمة تعاون تعنى العمل معا للوصول إلى هدف مشترك لذا فإنه يتعين على الأسرة أن تهتم بموضوع العون الذى ستقدمة هى بدورها للمدرسة.

قد يكون من الصعب العثور على البيئة الأسرية المهيئة للسير فى اتجاه تبادل العون هذا ذلك أن الاسرة عندما تفكر فى التعاون مع المدرسة فإنها عادة ما تنظر إلية على أنه عدم معارضة المدرسة فيما تقوم به من أعمال مهما تنوعت هذه الأعمال أو تباينت ولد انعكس هذا الفكر العائلى على المدرسة نفسها والتى أصبحت لاتنتظر من الأسرة أكثر من هذه الخطوة التى تعتبر فى حد ذاتها تعاونا سلبياً.

ولذلك فقد أصبح من المسلم به وخاصة فى أوساط المدارس ذات الأهداف التربوية الحقة، أنه يتعين عليها التداخل لدى الأسر بالأساليب التربوية المطلوبة دون أن يكون مقبولاً لدى المدرسة أن تبادر هذه الأسر نفسها بإبداء ملاحظاتها التربوية ثم تنتظر أن تؤخذ مأخذ الجد أو الاحترام ، من قبل المدرسة.

ولذلك فلو تم ولم لمرة واحدة توضيح أن لكل من المدرسة والوالدين هدفاً واحداً، ألا وهو تربية نفس الشخص المشترك بينهما، إلا وهو الطفل مهما اختلفت الأساليب التربوية لكل طرف على حدة فلاشك أن كليهما سيعترف بحتمية الحوار المتبادل والتخطيط المشترك الذى يكمل بعضه بعضا للوصول إلى عملية الإصلاح المطلوبة إن مثل هذه الخطوة ستحيى الواجب الأسرى وتضطره إلى التداخل هو الآخر حتى تلتزم المدرسة بالأهداف التى تعلن عزمها

على تحقيقها وأن توفر أساليب وسبل الوصول إليها سواء من ناحية الأدوات التعليمية والتربوية أو الموظفين الذين يتناسبون عددا وإعداداً مع عدد أطفال المدرسة.

إن أشكال التعاون المطلوب لاحصر لها ولاشك أنها تتغير وفق البيئة التى توجد فيها المدرسة ويوم يحمل الطرفان الأسرة والمدرسة المسئولية التربوية المشتركة ويتعاونان فى إدارة المدرسة إدارة مشتركة بينهما يومها سيولد ذلك النوع من التعاون المثالى ذى العناصر المتكاملة.

ولا شك أن الإدارة المشتركة للمدرسة ستوقظ لدى الأسرة الإحساس بأنها متورطة فى هذا النوع من العمل المدرسى والذى سترى فيه نوعا من الخدمة العامة ويتبع ذلك أن يتولد لدى الوالدين نوع من الشعور بالميل نحو التأهيل التربوى الذاتى أو على الأقل الاستعلام والرغبة فى التطوير الذاتى فى مجال المشكلات التربوية مما يؤدى إلى إيجاد تعاون بينهم وبين العاملين بالمدرسة الذين سيتناقشون معهم حول المشكلات الرئيسية للمدرسة والقرارات التى يتعين اتخاذها لتدعيم كيانها .

وفى البيئة الفقيرة وحيث تفتقر المدرسة إلى الأدوات وقد يتعاون الآباء فى عمل هذه الأدوات التربوية وقد تتعاون الأمهات لإعداد وجبات الصغار.

إن التداخل الأسرى يصبح عملا ذاتيا تلقائيا بعد أن كان نوعا من التطفل أوالتورط.

ولعل الخطوة التالية بهذا التعاون تكون فى تكوين مجلس للأبـاء يشـارك فى إدارة المدرسة واتخاذ القرار ودفع عجلة العمل التربوى فى رياض الأطفال.

الفصل العاشر

عيوب النطق والكلام

سنعالج فى هذا الفصل عيوب النطق والكلام الشائعة بين تلاميذ وتلميذات المدارس* ، وسوف نتحدث عن كل عيب منها ذاكرين أسبابه وطرق علاجه ويمثل هذا النوع من الانحراف مشكلة كبرى يجب أن توجه لها عناية المسئولين فى المجالات عن طريق إنشاء وحدات علاجية كلامية تعمل على انتقاء الأطفال الذين يعانون عجزاً أو اضطراباً فى كلامهم، ثم تقوم بعلاج تلك العيوب المنتشرة بين بعض أطفالنا. ولقد سبقتنا بعض الدول فى هذا الميدان، فنجد فى مدينة لندن وحدات لمواجهة هذه المشكلة. وإنه ليدهشنا أن نعرف أنه يوجد فى الولايات المتحدة الامريكية- اعداد كبيرة من التلاميذ يعانون صعوبة فى نطقهم وهم فى حاجة لتدريب علاجى.

وأجريت على بعض تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية بالقاهرة، وخرج من ذلك بنتيجة مروعة، وهى أن كثير من هؤلاء التلاميذ مصابون بعيب أو أكثر من عيوب النطق والكلام المختلفة. ولاشك أن هذه ظاهرة تشكل مشكلة

---

* مصطفى فهمى

أمام المربين تحتاج إلى عناية وإلى تضافر جهود فى هذا الميدان، وخاصة ونحن نطالع فجر نهضة تعليمية وعلاجية جديدة وبداية القرن الحادى والعشرين فلابد من اتاحة الفرص لكل طفل على أن يحصل على أكبر قدر من التعليم والنمو السليم.

عيوب النطق والكلام الشائعة:-

جرت العادة أن تقسم هذه المجموعة من العيوب إلى الأقسام التالية وقد رأينا أن يكون التقسيم فى أساسه قائما على المظهر الخارجى للعيب الكلامى وليس قائما على مصدر العلة. وتتخذ هذه العيوب- حسب هذا التقسيم- أشكالا مختلفة منها ما يأتى:

(أولا) العيوب الإبدالية (*)

وهى عيوب تتصل بطريقة نطق أو تقويم الحروف وتشكيلها Articulation ومن أبرز هذه العيوب إبدال حرف (السين) إلى (ثاء)، وهو من أكثر عيوب النطق انتشاراً بين الأطفال. وهذا الإبدال يلاحظ بكثرة فيما بين

(*) يطلق الإخصائيون الاصطلاح Partial dyslalia على كل كلام يكون فى شكله العام واضحا فيما عدا عيب أو أكثر فى طريقة نطق بعض الحروف. ومن هنا نستطيع أن نطلق هذا الاصطلاح على العيوب الابدالية، كما سنوضحها فى هذا الفصل. أما اذا كان الكلام غير واضح لدرجة تجعل فهمنا له غير ممكن، فإن الإخصائيين يطلقون على هذه الظاهرة الاصطلاح Univerall dyslalia وفى الحالات الشديدة من هذا العيب الأخير يطلق الإخصائيون عليه الاصطلاح Idio-glossia.

الخامسة والسابعة، أى فى مرحلة إبدال الأسنان. غير أن كثيراً من المصابين فى هذه السن يبرأون من هذه العلة إذا ما تمت عملية إبدال الأسنان، فيعود نطق الحروف الصفيرية إلى ما كانت عليه من الدقة وعدم التردد. وهناك أقلية تلازمها هذه العادة إلى أن تتاح لها فرصة العلاج الكلامى.

وإن من أبرز أسباب الخطأ فى نطق حرف السين عن طريق إبدالها بحروف أخرى كالثاء مثلا، إنما يرجع إلى العوامل الآتية:-

١- عدم انتظام الأسنان من ناحية تكوينها الحجمى، كبراً وصغراً، أو من حيث القرب والبعد، أو تطابقها وخاصة فى حالة الأضراس الطاحنة والأسنان القاطعة فتجعل تطابقها صعباً. ويعتبر هذا العيب العضوى التكوينى على اختلاف صوره من أهم العوامل التى تسبب الثأثأة (إبدال حرف السين إلى ثاء) فى أغلب الحالات التى تعرض على العيادات الكلامية.

٢- بيد أنه بجانب هذا، تحدث الثأثأة فى بعض الحالات، وهى قد تكون نتيجة لعوامل وظيفية بحتة، لاشأن لها بالناحية التركيبية للأسنان. ومن هذه العوامل، التقليد، حيث يظهر من تتبع مثل هذه الحالات، أن هناك بين افراد الأسرة من يشكون نفس الشكوى.

٣- هذا، وهناك عامل ثالث، نفسانى، يؤدى إلى الثأثأة، فى قلة الحالات، ويطلق على هذا النوع من الثأثأة (Neurotie Lisping).

وللثأثأة أشكال عدة، منها إيدال حرف السين إلى ثاء. ويعرف هذا النوع من عيوب النطق باسم (Interdentalis Sigmatism) ويلاحظ فى هذه الحالات أن سبب العلة، إنما يرجع إلى بروز طرف اللسان خارج الفم، متخذا طريقه بين الأسنان الأمامية.

وتأخذ عملية الإبدال فى حالات أخرى شكلا آخر، حيث تقلب السين "شينا". وهذا العيب معروف باسم (Lateral Sigmatism) وسبب العلة فى هذا النوع، إنما يرجع إلى تيار الهواء الذى يمر فى تجويف ضيق بين اللسان وسقف الحلق فى حالة نطق حرف "السين" وهو الوضع الطبيعى لإحداث هذا الصوت، فينتشر تيار الهواء على جانبى اللسان، إما لعدم قدرة الشخص على التحكم فى حركات لسانه أو لسبب آخر من الأسباب التى ترجع للناحية التشريحية فى تكوين هذا العضو.

وفى طائفة ثالثة من الحالات تبدل السين إما ثاء أو دالا؛ ويطلق على هذا النوع من الإبدال السينى، الاصطلاح المعروف فى علم الكلام المرضى باسم (Adentalis Sigmatism). وفى طائفة رابعة من الحالات يستعين المصاب بالتجاويف الأنفية فى محاولة إخراج حرف السين، حين يقتضى إخراجها على نحو سليم الاستعانة بالشفاه، وهذه الحالة معروفة باسم (Nasal Sigmatism).

علاج التأتأة

ليس علاج التأتأة سهلا ميسوراً، وخاصة فى الحالات التى طال إهمالها، فقد تنقلب بعد حقبه من الزمن إلى عادة متأصلة، تلازم الفرد فى حديثه، فإذا كان طفلا صغيراً غلب على أمره فيتعثر ويتلعثم. وتختلف استجابة الآباء والأمهات لهذا التعثر فى النطق بالمرحلة الأولى من الطفولة باختلاف ثقافاتهم، فإما إغراق الطفل بالعطف والحنان، يؤدى إلى نتائج عكسية، يفقد معها ثقته بنفسه، أو إلحاح فى النقد وإصرار فى التصحيح، ومن ثم تغرس فيه مشاعر النقص وإذلال النفس فيندفع إلى الانطواء والوقوف من المجتمع موقفاً سلبياً، وهو فى الحالتين هدف للصراع النفسى. فإذا ما ألحق بالمدرسة ووجد بين زملائه فى حجرة الدراسة، تفاقمت الحالة بتعرضه لسخرية رفاقه. وإذا كان صانعاً فى مصنع أو عاملا فى متجر أو موظفاً فى مكتب، أصبح مضغة فى الأفواه وهدفا للنقد والتجريح من مرءوسيه ورؤساته على حد سواء.

ويتضح من ذلك أن العلة فى أصلها قد تكون عضوية، غير أنها مع مرور الزمن تحدث مشكلات نفسية لايستطاع التكهن بمدى تأثيرها عليه فى مستقبل أيامه، وهكذا يتفاعل السبب الأصلى مع النتيجة المباشرة، وتتكون من هذا التفاعل حلقة مفرغة تؤثر على حياته.

والطرق العلاجية التى يقدمها الإخصائيون سبيلها ميسور، إذ يستطيع المصاب مباشرتها بنفسه بعد تعويده عليها فى جلسات خاصة. وأولى تلك الطرق أن ندربه على التحكم فى حركات لسانه فى أوضاع مختلفة، داخل الفم وخارجه ثم تتبع ذلك بتدريبه على نطق حرف السين. ويستعان على ذلك بمرآة توضع أمامه أثناء التدريب حتى يقارن بين ما يقوم به الناس من حركات وما يقوم به هو أثناء نطق الحروف ذاتها، فيتبين له الفرق، ويظل كذلك حتى يتيسر له تحقيق التوافق بين القدرة الحركية والقدرة البصرية. وعندما يشعر بالتقدم تأخذ هذه التمرينات أشكالا أخرى، فبعد أن كان التدريب لنطق حروف منفصلة، يصبح تدريباً على نطق مقاطع، فكلمات فجمل.

ويحسن ألا تزيد هذه الجلسات العلاجية عن مدة تتراوح بين ٢٠ و ٣٠ دقيقة، وإلا أجهد المصاب.

وبديهى أن العلاج الكلامى عن طريق الاعادة والتكرار والمشاهد والسمع ثم المقارنه، لا يؤتى ثماره إلا بعد إزالة كل تشويه فى الأسنان. ومن ثم وجب أن يفحص المصاب إخصائى فى الأسنان لابداء رأيه وإجراء ما يلزم فى حدود اختصاصه إذا أريد للعلاج الكلامى النجاح فى أقصر مدى ممكنة. وطبيعى وأن هذا النجاح يتوقف إلى حد كبير على تقديم المساعدة للمصاب كى

نقلل من حدة صراعه النفسى وهذا يتطلب أن يسير العلاج النفسى والعلاج الكلامى جنباً إلى جنب.

وهنالك طريقة حديثة تستعمل فى تعويد الأطفال على نطق حرف السين تقوم أساساً على وضع أنبوبة زجاجية رفيعة مجوفة، توضع ملاصقة للأسنان فى الوقت الذى تكون فيه الشفتان مفتوحتان. ثم يطلب من المصاب أن ينفخ فى هذه الأنبوبة، فيخرج الهواء من بين الفتحة الصغيرة التى بين الأسنان مندفعاً فى الأنبوبة، فتحدث صفيراً. إن الأساس الصحيح لنطق حرف السين هو أن يكون اللسان فى وضع أفقى داخل الفجوة الفمية، وتكون الأسنان العليا والسفلى متطابقة تطابقاً يسمح بمرور تيار بسيط من الهواء من فتحة أمامية.

وإذا تعذر على الطفل أن يتعلم نطق حرف السين بهذه الطريقة يمكن أن نستعين بطريقة أخرى ومؤدى هذه الطريقة أن نحضر قطعة من الشمع الجاف وتطرى فى ماء ساخن، ثم توضع على الأسنان من الخارج وتقطع فيها فجوة على شكل مثلث أمام الأسنان الأمامية، وبعد أخذ القياس توضع فى ماء بارد لتجمد، وتستعمل كأداة للتحكم فى عملية إخراج الهواء من الفتحة الأمامية.

وهناك مجموعة أخرى من العيوب الإبدالية تتصل بالحروف الحلقية، حيث يلاحظ أن بعض الأطفال يبدلون حرف (الكاف) مثلا إلى حرف (التاء)...

(فيقولون: تلب بدلا من كلب)، أو إبدال حرفف (الجيم) إلى (دال)، مثل (داموسة بدلا من جاموسة). وهنالك طائفة أخرى من الأطفال تبدل حرف (الراء) إلى (لام)، مثل (لجل بدلا من رجل) [1].

وأحسن طريقة لإصلاح نطق حرف الجيم والكاف تكون بواسطة استعمال (خافض اللسان)، حيث يضغط على الجزء الأمامى من اللسان فيندفع الجزء الخلفى منه فيلاصق سقف الحلق الصلب، ويطلب من الطفل فى هذا الوضع أن ينطق الحرف.

إن الأساس الذى يقوم عليه إصلاح العيوب الإبدالية هو تعويد الطفل على تحريك لسانه فى الأوضاع الصحيحة التى تحدث الصوت المطلوب، لأننا – كما نعرف – أن إحداث كل صوت من أصوات الحروف الهجائية يتطلب أوضاعاً معينة للسان داخل فجوة الفم بالإضافة إلى تحركات الشفاه والأسنان تحركات تختلف من شكل صوتى إلى شكل آخر. ويمكن أن يستعان فى ذلك بمرآة أثناء التدريب على نطق الحروف، توضع أمام الطفل.

---

[1] يطلق الاصطلاح Kappacism على إبدال حرف الكاف إلى تاء، والاصطلاح Gammacusn على إبدال حرف الجيم إلى دال، والاصطلاح Rhotacism على إبدال حرف الراء إلى لام.

ثانياً: الديزليليا الكلية(*)

وتأخذ العيوب الإبدالية مظهراً آخراً، بمعنى أن الطفل فى هذه الحالة لا يقتصر كلامه على إبدال حرف بحرف فى الكلمة الواحدة، بل يأخذ الإبدال أكثر من مظهر وأكثر من شكل فى نفس الكلمة لدرجة أن الكلمة تصبح عند نطقها غير مفهومة للسامع، ونستطيع أن نوضح ذلك بالمثال التالى:

عندما سئلت طفلة عن اسم اختها، قالت (إميلله)، تقصد بذلك (كاميليا). والذى حدث هنا أن حرف الكاف أبدل إلى ألف، وأبدلت الياء إلى هاء.

مثال آخر: سئل طفل: ماذا أكلت اليوم يا على؟ فأجاب: (ميكيا)، يقصد بذلك أنه أكل (ملوخية)؛ حيث نجده قد أبدل الخاء إلى كاف والهاء إلى ياء.

وتعرف هذه الظاهرة – كما قلنا – بالديزليليا الكلية Universal Dyslalia والحالات الشديدة من (الديزليليا الكلية) يكونفيها الكلام مضغما إضغاما كاملاً، لدرجة أن المقاطع والمفردات تتداخل مع بعضها. ويحدث أحيانا أن يستعمل الطفل المصاب بهذه الظاهرة مفردات خاصة به ليس لها أى دلالة لغوية، فيستعمل ألفاظاً مضغمة متداخلة بدرجة لا تسمح للسامع بمتابعتها أو معرفة دلالتها. ونستطيع أن نورد هنا بعض الأمثلة لتوضيح ما نقول، وهى

(*) فضلنا استعمال اصطلاح الديزليليا رغبة منا فى أن يتداول هذا اللفظ بين المشتغلين فى هذا المجال. وكلمة Dyslalia مشتقة من الكمتين (dys, badly, with difficulty:. laleo, "Ispeak.")

مقتبسة من حالة طفل يتردد على العيادة النفسية الملحقة بكلية التربية، ويبلغ من العمر أربع سنوات وستة أشهر:

- رحت جنينة الحيوانات؟

- أيوه.

- شفت إيه هناك؟

- إيه فيه بط تيل وزولوم.. ويقصد: "هناك بط كثير والفيل أبوزلومه". ويطلق على هذه الظاهرة Idio - Glossia [1] وهى الحالات الشديدة من الديزليليا الكلية.

أسباب الديزليليا الكلية

إن مصدر العلة فى هذه الظاهرة المرضية الكلامية ليس واحدا فى كل نوع؛ فهناك عوامل مختلفة، منها ما يتصل بنقص فى القدرة العقلية أو عيب فى الحدة السمعية، ومنها ما يرجع إلى إصابة الطفل بأمراض طال زمن علاجها فى الشهور الأولى من حياته، ومنها ما يرجع إلى أسباب نيورولوجية تتصل بإصابة إما ولادية وإما بسبب المرض أو الحوادث.

---

[1] اصطلاح Idio glossia مشتق من الكلمة اليونانية "Idios, "own; glossia, "tongue)

وسنتناول كلا من هذه العوامل المختلفة على حدة، مع الاشارة لبعض الحالات التى ساعدنا فى تشخيصها وعلاجها فى مراكز عيوب النطق والكلام التى تقوم بالإشراف عليها:

(الحالة الأولى) حالة ناجمة عن نقص عقلى

إن للنقص العقلى أثره فى اكتساب اللغة عند الطفل، وفى مدى قدرته على استعمالها فى التعبير. ويتجلى ذلك الأثر فى قلة المفردات، وفى أن الأفكار تتصل دائماً بالمحسوسات مع عجز والتواء فى طريقة النطق.

وتتفاوت هذه العيوب من حيث الدرجة بالنسبة لحالة المصاب فى سلم الضعف العقلى، فهى تظهر فى (المورون) بدرجة أقل من الدرجة التى تظهر بها عند الأبلة مثلاً.

وسنعرض هنا حالة فتاة فى الثانية عشرة من عمرها، وهى تلميذة بالسنة الأولى بمدرسة ابتدائية.

حضرت الفتاة إلى العيادة بصحبة أمها. وقالت الأم: إن ابنتها لا تستطيع أن تتكلم كلاماً مفهوماً منذ صغرها، وإنها قد تأخرت فى كلامها كثيرا، إذ تأخرت إلى نهاية السنة الثانية. ثم أردفت قائلة: إن تاريخ الأسرة سلبى من حيث الحالة التى تعانيها هذه الطفلة، وهى وصيتها ولم تنجب غيرها.

وكانت الأم فى أثناء الحمل فى صحة جيدة، وكانت ولادتها كذلك طبيعية، ورضعت الفتاة من أمها، وتم ظهور الأسنان، وتعلمت المشى وضبط وظيفة التبول فى المواعيد المألوفة. ولم تصب بأمراض هامة فى طفولتها.

التحقت الفتاة بالمدرسة الابتدائية منذ أربع سنوات، ولم تنقل إلى الآن من السنة الأولى. ولقد دلت تقارير المدرسة على أنها على درجة كبيرة من الغباء، وورد ضمن هذه التقارير أنها لا تستطيع حل أبسط العمليات مثل (جمع: ٤ + ٣) إلا أنها كانت تستطيع العد إلى عشرة فقط، كما أنها تتعذر عليها التفرقة بين قطع العملة المختلفة وإن كانت تعرف أنها نقود. وهى لا تعرف القراءة أو الكتابة على الرغم من كبر سنها ورسوبها فى السنة الأولى ثلاث سنوات.

أجريت عليها اختبارين لقياس قدرتها العقلية: اختبار (بورتيس) وهو اختبار عملى، واختبار (بينيه – سيمون). وقد كان هناك تفاوت بين نتائج الاختبارين، إذ كانت نسبة الذكاء التى أظهرها الاختبار الأولى (٤٠) بينما سجل الاختبار الثانى (٥٢).

كان عمر الطفلة العقلى – كما دل عليه اختباره "بورتيس" – ٤ سنوات، بينما هو حسب اختبار "بينيه" خمس سنوات وثلاثة أشهر فى وقت كان عمرها الزمنى فيه اثنتى عشرة سنة.

وسنورد هنا بعض إجابات التلميذة عن بعض أسئلة اختبار (بينيه):
استطاعت أن تفرق بين الألوان: الأحمر والأخضر والأسود، كما استطاعت أن تشير إلى أجزاء الوجه (الفم والعين والأذن)، إلا أنها فى السؤال الخاص معرفة استعمال الأشياء كانت إجابتها تدل على عجز كبير، وإليكم الدليل (القلم: بتاع الكتاب. الترابيزة للكباية؟ الحصان: هو الحمار (وكذلك فى الأسئلة الخاصة بالفهم (Comprehension) فلم تزد فى إجابتها عن كلمة (معرفش).

أما عن سلوك الطفلة فتقرر الأم أن الطفلة لا تستطيع أن تلبس ملابسها بمفردها؛ وإن كانت تميل إلى النظافة وحسن المظهر. وهى تحب اللعب مع بنات يكبرنها سناً، وكثيراً ما تعتدى عليهن بالضرب، لأنهن يدعونها "العبيطة الخرساء".

وقد دأبت الفتاة منذ ترددها على العيادة على أن تقول لأترابها" "بكره لما حأتكلم حنعمل فرح كبير ومش حنعزمكم فيه".

اعترفت الأم بأنها كثيراً ما كانت تعتدى على البنت بالضرب الشديد لاعتقادها أن طريقة كلامها ترجع إلى "الدلع" وليس لها سبب آخر.

تشخيص الحالة من الناحية الكلامية

نطقت الطفلة الكلمات الأولى (باب .. ماما) فى سن سنة، ثم أخذ عدد الكلمات فى الازدياد إلا أن طريقة النطق كانت مشوهة، واستمرت الحال على ذلك إلى أن حولت للعلاج.

فى مقدرة الطفلة التعبير (بشكل ما) إلا أنه يصعب فهم ما تقوله، إذ أنها تحذف بعض الكلمات، وتقلب بعض الحروف أو تبدلها، يضاف إلى ذلك تداخل واضح بين الحروف والمقاطع والكمات فى أثناء إخراج الأصوات.

وللطفلة بجانب كل هذا طريقة خاصة فى نطق الكثير من الحروف، تبعد كل البعد عن النماذج الصوتيه المألوفة، كما أن لها لغة خاصة لا شأن لها بالنماذج الكلامية المعروفة. ولإيضاح تلك الشوائب الكلامية كلها، أذكر الأمثلة التالية:

- إنت فى مدرسة إيه؟
- تواهيبه (تقصد الطفلة بهذه الإجابة اسم ناظرة المدرسة، وهى: ست وهيبة).
- أبوكى بيشتغل إيه؟
- إحه (تقصد بذلك أن والدها يشتغل فى وزارة الصحة).

التشخيص العام للحالة:

تأخر الكلام فى هذه الحالة – فى رأينا – يرجع إلى تأخر ذكاء الطفلة، فهى من طبقة البلهاء (lmbeciles) ومن الخصائص المميزة لهذه الطائفة: عجز أطفالها من رعاية أنفسهم أو مباشرة مصالحهم الخاصة وهم – مضافا إلى ذلك – لا يستطيعون التفاهم مع غيرهم بالتعبير اللغوى التحريرى رغم إعطائهم الفرصة والوقت الكافيين لتعلم الكتابة. وهم لا يستطيعون القيام بالعمليات الحسابية البسيطة، وإن كانوا يستطيعون عد الأرقام الأولى. وكل هذه الخصائص تبدو واضحة فى هذه الحالة التى نحن بصددها.

(الحالة الثانية) طفل مصاب بخلل فى القدرة السمعية

طفل فى الحادية عشرة من عمره حضر للعيادة محولا من الأسرة، لا يذهب لأى مدرسة، لأن ضعف قدرته السمعية حال دون ذلك. وهذا الطفل هو الأول بين أربعة إخوة ليس فيهم من يشكو صعوبة فى كلامه.

عند فحص الطفل تبين أن حالته من حالات تأخر الكلام إذ كانت قدرته على التعبير محدودة جداً، مع بطء والتواء ظاهر فى إخراج الحروف والكلمات.

لم يكن سمعه طبيعياً، إذ أنه عندما كان يوجه له الخطاب وهو معط ظهره للمختبر – على غير علم منه – كان لا يسمع ما يوجه إليه من عبارات أو أوامر. وعندما يرفع المختبر صوته بشكل غير مألوف كان يدرك أن هناك

من يتحدث فيلتفت خلفه، فيعاد السؤال بصوت عال يكاد يسمع خارج الحجرة، وكثيراً ما كان يفهم المفحوص مضمون السؤال فيجيب عنه شفهياً أو كتابة. وعندما أحيل هذا الصبى إلى إخصائى السمع لفحصه قرر أن عصب السمع الأيمن كامل الضمور، وأن العصب الأيسر قد ضمر أكثره، وخلاصة القول إننا نستطيع أن نقرر أن الطفل ثقيل السمع، إلا أنه لم يكن أصم.

كانت ولادة الطفل عسرة، واستعملت الآلات فى إخراجه من بطن أمه. وربما كانت هذه العملية هى المسئولة عن إصابة جهاز سمعه وإحداث ما به من خلل.

تطورت قدراته الحركية تطوراً عادياً، كما ظهرت الأسنان فى سن ثمانية أشهر. ولقد ظهر له بروز فى رقبته فى أثناء بداية التسنين إلا أنه شفى منه باستعماله "وصفة بلدية" وأصيب بالحصبة وهو فى العالم الثانى من عمره إصابة عادية. وليس فى تاريخه ما يفيد أنه أصيب بأمراض هامة وكان بادى الصحة، سليم القلب والرئتين.

تطور الكلام: نطق الكلمات الأولى (بابا ... ماما) فى عامه الثانى، وتقرر الأم أنه كان قبل ذلك دائم الصمت حتى خيل إليهم أنه أبكم، ولم تكن الأصوات والحركات التى تحدث حوله تثير انتباهه، وكثيراً ما كانت تناديه، ولكنه كان لا يرد عليها.

أخذ الكلام يتطور فى مستهل عامه الثالث، إلا أن نطقه لم يكن كاملاً، وكان يدغم الكثير من الحروف فى أثناء الكلام، ويبدل بعضها.

ومن بين الحروف التى كان يبدلها ما يلى:

ع يبدلها أ

ص يبدلها ط

د يبدلها ل

ض يبدلها ط

وكانت حركات لسانه فى فجوة الفم فى أثناء نطقه لهذه الحروف غير عادية.

يضاف إلى ذلك أن نطقه لبعض الحروف كان غريباً لا يمت بصلة إلى الصوت الذى يدل الحرف عليه. وهذه أمثلة لذلك.

س (تن)

د (نال)

ز (ثن)

ذ (تال)

ى (كه)

ج (كيم)

سلوك الطفل وقدرته على الفهم: كان نشطاً للغاية، لا يترك وقتاً فى العادة دون أن يمضيه إما فى الكتابة التى كان يجيدها، أو فى تقليب صفحات الكتب التى كانت تعطى له، وكان ذا قدرة فائقة على الرسم والتلوين والأشغال اليدوية ولا سيما عمل نماذج الحيوانات من الصلصال. كما كان يجيد حل الألغاز الميكانيكية وتركيب اللعب الخشبية.

ولقد دل اختبار "بورتيس" على أنه عادى الذكاء. وكان فى استطاعته تتبع الحديث، وفهم ما يلقى عليه ما دام المتحدث يتكلم بصوت مرتفع. وكل ما هنالك أنه كان يتعذر عليه التعبير بالطريق المعروف؛ أى أن علته لا تعدو الناحية الحركية الكلامية، ويرجع ذلك إلى النقص العادى فى القدرة السمعية التى صاحبته منذ الولادة التى استعملت فيها الآلات، وكانت – كما يخيل إلينا – السبب فى ضعف قدرته السمعية.

ولا شك أن هذا النقص فى قدرته السمعية منذ ولادته لم يعطه الفرصة الكافية للتمرين الصوتى فى مراحل التعبير الأولى. ونقصد بذلك مرحلة "المناغاة" فهى مرحلة هامة من مراحل نمو اللغة، حيث يجد الفرصة للاستفادة مما يدور حوله من أصوات تصدر عن الإنسان أو الحيوان أو الجماد. ولا شك أن مثل هذا التقليد يبعث السرور فى نفس الطفل، ويشجعه على تكرار هذه

الأصوات، وما هذا التكرار إلا تمرين لأعضاء الكلام عنده، وتمهيد للمراحل التالية من مراحل النمو اللغوى.

(ثالثا) عسر الكلام[*]

وأهم ما يمتاز به هذا العيب هو الخصائص التالية:

١- يكون الكلام فيه ارتعاش وعدم تناسق، كما ينطق بشئ من الجهد مع نشاط زائد فى إخراج هذا الكلام، ويكون مصحوباً كذلك بحركات من بعض أجزاء الجسم.

٢- المقاطع تكون منفصلة.

٣- التوقيت غير طبيعى بين كل مقطع وآخر. ولذلك يطلق على هذا الكلام Syllalic Speech

٤- يكون الكلام كذلك انفجارياً Explosive

٥- طريقة الكلام تكون مملة للسامع.

أسباب هذا العيب الكلامى

ترجع الأسباب إلى إصابة الأعصاب التى تحمل تيارات Impulses من المخ إلى عضلات الجهاز الكلامى، وهذه الإصابة تكون على شكل التهاب أو تلف. ومن أهم الأعصاب التى تكون مسئولة عن هذا العيب، هى:

---

[*] يطلق على هذا العيب الكلامى كلمة Dysarthia

١- العصب الوجهى Facial Nerve، وهو المسئول عن حركات الشفاه. إن إصابة هذا العصب بالشلل يؤدى إلى إعاقة نطق الحروف الشفوية مثل الميم والباء، كما يؤثر على نطق الحروف المتحركة.

٢- Vagus Nerve الذى يتصل بسقف الحلق الرخو والحنجرة. إن أى شلل يصيب هذا العصب يؤدى إلى الظاهرة المرضية المعروفة باسم Dysphonia وتعنى الكلام بصوت رفيع.

٣- Hypo - Glossal Nerve، وهو المتصل باللسان، وأى إصابة لهذا العصب تؤدى بدورها إلى التأثير على نطق جميع الحروف التى تعتمد على اللسان فى إخراجها.

علاج عسر الكلام:

يحتاج هذا العيب من عيوب النطق إلى علاج طبى عصبى. وبعد أن يتم الشفاء للمريض من علته العضوية يمكن إعطائه التدريبات المختلفة لتعويده على النطق الصحيح، حتى نستطيع عن طريق هذه التدريبات الكلامية إعادة تعلمه الكلام من جديد.

(رابعاً) الخمخة فى الكلام (الخنف)

الخخمة أو ما يطلق عليه الإخصائيون (Rhinilalia)، وما يسميه العامة من الناس (الخنف)، عيب من عيوب النطق، يستهدف له الأطفال والصغار والبالغون والكبار على حد سواء.

ويتميز هذا العيب عن غيره من العيوب التى تتصل بالنطق، وكذلك عن الاضطرابات الكلامية المعروفة كاللجلجة مثلاً، يتميز بمظاهر خاصة، يسهل حتى على غير الإخصائيين وعلى غير المشتغلين بأمراض النطق إدراكها بمجرد الاستماع إليها، سواء أكان ذلك عن طريق الملاحظه العارضة أم عن طريق الملاحظة المقصودة. ويصبح المصاب – والحالة هذه – هدفاً للنقد والسخرية، فينشأ هيابا قلقاً، قليل الثقة بنفسه، فيفضل الصمت والانزواء، ويهرب من المجتمع إلا إذا اضطرته ظروف الحياة والتعامل، فيقوم بذلك رغما عنه.

ويجد المصاب بالخمخه صعوبة فى إحداث جميع الأصوات الكلامية، المتحرك منها والساكن [1]، فيخرجهما بطريقة مشوهة غير مالوفة فتبدو الحروف المتحركة مثلا كأن فيها غنة. أما الحروف الساكنة فتأخذ أشكالاً مختلفة متباينة من الشخير أو (الخنن) أو الإبدال.

---

[1] يطلق على هذه الحالة الخنف الزائد (Excessive Nasality)، والاصطلاح العلمى لهذه الظاهرة بالوضع الذى صورناه هو Hyperrhinilalia.

وترجع العلة فى هذه الحالات إلى وجود فجوة فى سقف الحلق منذ ميلاد الطفل تكون فى بعض الأحايين شاملة للجزء الرخو والصلب من الحلق معاً، وقد تصل أحياناً إلى الشفاء، أو تشمل أحياناً أخرى الجزء الرخو أو الصلب.

كيف تنشأ الإصابة

ترجع الإصابة فى الحالات السابقة إلى عوامل ولادية، إذ يتعرض الجنين فى الأشهر الأولى من حياته إلى عدم نضج الأنسجة (Tissues) التى يتكون منها نصف الحلق أو الشفاه، فيترتب على ذلك عدم التئامها، وهنا تحدث فجوة (Cleft) فى سقف الحلق أو يحدث انشقاق فى الشفاه وخاصة الشفة العليا. وقد أولت الأمم المتمدينة عناية فائقة للذين يولدون بأمثال هذه العيوب الخلقية فشرعت القوانين التى تقضى بضرورة إجراء عمليات جراحية يقوم بها مختصون فى فن جراحة الترقيع (Prosthesis)، وهذه العمليات الجراحية تؤدى إلى التئام هذه الفجوات الخلقية بحيث يصبح بعدها من المتيسر تدريب الطفل على أن يحسن الكلام.

وقد يحدث أن يشب الطفل دون أن تجرى له هذه العملية الجراحية الضرورية ويصبح من العسير إجراؤها بعد أن يكون قد اكتمل نموه، وإذ ذاك يلجأ جراح الفم والأسنان إلى تصميم جهاز يتألف من سدادة أو غطاء من (البلاستيك) تسد الفجوة فى سقف الحلق وتيسر على المريض إحداث الأصوات

بالشكل الطبيعى. لكن تركيب هذه السدادة لا يمكن صاحبها من إجادة نطق الأصوات، وذلك لأنه يكون قد كون أثناء المرحلة التى تعلم فيها الكلام عادات لنطق الحروف بطريقة معينة. ولهذا فإن الذين يستخدمون هذه السدادات لا يكونون فى غنى عن أن يتلقوا تدريباً كلامياً خاصاً.

ونحب أن نشير أن فى بعض الأحيان لا تكون الإصابة شديدة كما يحدث فى حالة الخنف الزائد (والذى أطلقنا عليه الاصطلاح Hyperrhinolalia).

فقد يصاب الأطفال بحالة من الخنف الخفيف يتصل فقط بحروف معينة وخاصة حرف الميم والنون، فينطقان (باء) و (دال). ويعرف هذا العيب باسم Hyperrhinolalia. وترجع العلة فيه إلى أسباب تتصل أغلبيتها بسقف الحلق الرخو وعدم مرونته فى الارتفاع والانخفاض بسهولة ليقوم بحجز الهواء الوارد من الـ pharyrx عن المرور فى الفجوة الفمية ليواصل سيره إلى الفجوة الأنفية.

وهناك أسباب أخرى تؤدى إلى الخنف الخفيف ترجع عادة إلى التهاب الجيوب الأنفية. وينتج عن هذا الالتهاب سد فتحات الأنف.

العلاج:-

يتبين من دراسة هذا الموضوع كما شخصناه أن الناحية العلاجية تنحصر فى الأدوار الآتية:

١- الخطوة العلاجية الأولى، يجب أن توجه إلى الناحية الجراحية لإزالة أى نقص أو سوء تركيب عضوى، وتتفاوت العمليات الجراحية فى هذا الشأن من حيث درجة الخطورة، ومبلغ الجهد الذى يبذله الجراح، فهناك حالات لا تتطلب إلا سد فجوة صغيرة فى سقف الحلق الصلب، وهناك حالات أخرى تتطلب سد فجوة تشمل سد سقف الحلق الصلب والرخو على السواء.

٢- أما فى حالة تعذر إجراء العملية الجراحية فيلجأ جراح الأسنان والفم إلى تركيب سدادة من البلاستيك لسد الفجوة بطريقة صناعية.

٣- يحتاج المصاب بجانب ذلك إلى تمرينات خاصة لضبط عملية إخراج الهواء ويمكن الاستعانة فى هذه الحالة بجهاز صغير يتكون من لوحة صغيرة من الورق المقوى تثبت فى وضع أفقى أسفل الشفة السفلى، ويوضع فوقها قليل من ريش الطيور الخفيف، وتوضع لوحة أخرى مماثلة بأسفل الأنف، ثم يطلب من الطفل النفخ، فإذا ما تحرك الريش من فوق اللوحة العليا كان هذا دليلا على أن الهواء يخرج من أنفه، أما إذا تحرك الريش من فوق اللوحة السفلى، فإن هذا يكون دليلا على أن

الهواء يخرج من فمه. ويجب أن يتعود المصاب على إخراج الهواء من أنفه، لأنه هو المادة الخام التى تتكون منها الحروف المتحركة والساكنة عدا حرفى الميم والنون. والعلة فى هذه الحالات هى أن سقف الحلق الرخو مصاب بشكل لا يسمح له بتأدية وظيفته، فيتسرب الهواء إلى الفجوة الأنفية فى الوقت الذى تقتضى طبيعة تكوين الحروف المتحركة وأكثر الحروف الساكنة مروره من فجوة الفم حيث يرتفع سقف الحلق الرخو إلى أعلى ليسد التجويف الأنفى، أما فى حالة نطق حرفى الميم والنون فإن هذا العضو يسدل إلى أسفل حتى يصل مع اللهاة إلى الجزء الخلفى من اللسان، وعلى هذا الوضع يخرج الصوت المحتبس بطريق التجويف الأنفى إلى الخارج بدلا من التجويف الفمى.

٤- يضاف إلى ذلك أن المريض يحتاج إلى تمرينات أخرى خاصة بجذب الهواء إلى الداخل، على أن تكون الشفاة فى حالة استدارة. وتمرينات التثاوب تؤدى نفس الغرض الذى تؤديه تمرينات جذب الهواء. فكلاهما يعمل على رفع سقف الحلق الرخو velum وخفضه، ويمكن فى الوقت ذاته تمرين الطفل على أن يحبس أنفاسه فترة يقوم فيها الملاحظ بالعد من واحد إلى اثنى عشر [١].

---

[١] ويوصى الدكتور جوتزمان Jutzmann أنه يمكن تدليك سقف الحلق الرخو بآلة معدنية مقوسة من السلك المصنوع من النيكلى تعرف باسم Palate Lifter. وقد أدخل الدكتور

٥- ويحتاج المصاب إلى تمرينات أخرى خاصة بالنفخ Blowing بوساطة أنابيب أسطوانية زجاجية خاصة، والغرض من هذه التمرينات تعويد المريض على استعمال فمه فى دفع الهواء إلى الخارج، لكى يقوى الجزء الرخو من حلقه وينبعث إلى العمل. على أنه يمكن أن تجرى هذه التمرينات على هيئة لعب، كإطفاء عيدان الثقاب المشتعلة، أو نفخ قطع صغيرة من الورق أو الريش أو القطن المندوف.

وهنالك طريقة أخرى لتحريك سقف الحلق الرخو تكون عن طريق سد أنف الطفل المصاب بالأصابع، ثم نطلب منه أن ينطق فى شئ من الضغط والنفخ بعض الحروف مثل (الباء) و (الياء).

٦- وهناك إلى جانب ذلك تمرينات تتصل باللسان وتأخذ أشكالا مختلفة داخل فجوة الفم وخارجها.

٧- تمرينات الشفاه تكون على شكل فتحة كاملة حين نطق الألف المفتوحة إلى استدارة يصاحبها بروز فى الشفاة عند نطق الألف المضمومة، وتتخذ الشفاه أشكالا أخرى يختلف بعضها عن بعض عند نطق الحروف المتحركة الأخرى وهى أكثر عددا فى اللغات الأوربية.

فروشلز froschels بعض التحسينات على هذه الآلة، وأطلق عليها فى وضعها الجديد - Plato Masseur

٨- أما التمرينات الخاصة بالحلق [1] فتكون أكثر صعوبة من تمرينات اللسان والشفاه غير أنه بالرغم مما يلازم تلك التمرينات من صعوبات تتصل بموقع الحلق من الجهاز الكلامى نفسه فإن بالإمكان تمرين هذا العضو على العمل من أسفل إلى أعلى عن طريق التثاوب الصوتية، خصوصا الحروف المتحركة.

٩- هذا ويمكن أن تضاف إلى كل ما سبق تمرينات خاصة بالحروف الساكنة. وفى مثل هذا النوع من العلاج الكلامى، تمكن الاستعانة بالمرآة لتتسنى للمصاب معرفة حركات لسانه عند إحداث كل صوت على حدة، وعن طريق التكرار تتحطم أساليب النطق المعيبة، وبالتدريج يكتسب عن طريق الخبرة الجديدة كلاماً سليماً خاليا من كل عيب.

ومن أسهل الحروف الساكنة التى يسهل تدريب المصاب على نطقها حرف الباء، وهو حرف من الحروف الشفوية. ولأجل أن يدرب الطفل المصاب على نطق هذا الحرف نطقاً صحيحاً، يطلب منه أن يغلق شفتيه مدة ثانية أو ثانيتين مع محاولة ضغط الهواء من الداخل. ثم يفتح فمه فجأة على شكل انفجار (Eplosion) وفى أثناء ذلك يمكن وضع مرآة صغيرة (كالتى تحفظ فى حقائب السيدات) أسفل الأنف، ففى حالة ابتلال هذه المرآة بالبخار، يكون هذا دليلا على أن الهواء يتسرب من أنف الطفل، كما أنه دليل على عدم أجاده نطق حرف

---

[1] هذه التمرينات مفصلة فى كتاب: Ida C. Ward: Defects of Speech London 1964.

الباء. فإذا ظلت المرآة على حالها من الجفاف أثناء التمرين، كان ذلك دليلا على أن الهواء يتسرب من التجويف الزورى فالفمى حتى تحجبه الشفتان وهما فى حالة تلاصق، ومن ثم تفتح الشفتان فيخرج الهواء منفجرا على شكل حرف باء.

وبعد التأكد من نطق هذا الحرف يدرب الطفل على نطق حرفى (التاء والدال) وهما من مجموعة الحروف السينية. وأساس التدريب على هذا الحروف أن يقوم المدرب بنطق كل حرف على حدة أمام الطفل فى شئ من البطء حتى تتيسر له مشاهدة حركة اللسان داخل التجويف الفمى، وموقع هذا العضو أثناء نطق الحرف المطلوب بالنسبة للأسنان وسقف الحلق الصلب.

وبعد ذلك يمكن تدريب المصاب على نطق الحروف الآتية (السين والشين) ويتطلب نطق حرف السين بطريقة طبيعية أن يكون طرف اللسان فى وضع بين الأسنان العليا والسفلى، أو خلف حافة الأسنان العليا، بشرط ألا يلمس طرف اللسان الأسنان فى أحد الوضعين السابقين. ويختلف الوضع الخاص بحرف (الشين) عن حرف السين فى أنه فى الوضع الأول تضيق فتحة الشفاه بعكس ما يحدث فى حالة نطق حرف السنين؛ وعندما تتحسن حالة المصاب يمكن أن تأخذ هذه التمرينات أشكالا أخرى، فإنها بعد أن كانت تدريباً على نطق حروف منفصلة، تصبح تمرينا على نطق مقاطع كلمات فجمل، ويحسن ألا تزيدد هذه الجلسات العلاجية عن مدة تتراوح بين ٢٠ و ٣٠ دقيقة وإلا أجهد المصاب.

(خامساً) اللجلجة فى الكلام

اللجلجة عيب كلامى شائع بين الأطفال والكبار، وأسبابها معقدة متشبعة النواحى، ولذلك فهى تحتاج إلى ألوان مختلفة من العلاج وتوجد اللجلجه بنسب مختلفة تختلف باختلاف الأعمار والبيئات.

وليس من السهل تعليل هذا التفاوت والاختلاف بين البيئات المختلفة إلا أننا نستطيع أن نرجع ذلك إلى ظروف الحياة وقسوتها، وما يصاحب ذلك فى البلاد الأوربية والأمريكية مثلاً، من توتر وصراعات انفعالية، بعكس ما هو حادث فعلا فى بلد كمصر، فإن من طبائع سكانها معالجة الأمور فى شئ من التبسط واليسر.

ويمكن تعليل ذلك بان التلميذ فى سن الثامنة مثلاً يبدأ تحمل المسئوليات المدرسية، بعد أن كانت الدراسة قبل ذلك خالية من الجهد. أما الزيادة الملحوظة فى سن ١١ فترجع إلى أنه فى هذه السن يبدأ الطفل يدخل فى مرحلة جديدة من النمو، مرحلة تتميز بخصائص انفعالية معينة تؤثر بدورها على نموه النفسى.

هذا وقد اتضح لنا بالإضافة إلى ما سبق أن النسبة العامة للجلجة بين البنين والبنات متقاربة، وقد استرعت هذه النتيجة انتباهنا، حين قارناها بمثيلاتها فى البلاد الأوربية؛ ذلك لأن نسبة اللجلجة فى البنات والبنين تتراوح فى تلك البلاد بين ١: ٣، ١: ٩ بمعنى أن المتوسط يكاد يكون حالة واحدة فى الفتيات،

مقابل ست حالات فى الفتيان ويمكن تعليل ذلك التضارب فى النتائج بين مصر وغيرها من البلدان بأن البنت تعانى حرماناً أكثر من الولد فى الظروف الاجتماعية المصرية التى تغرس فى الفتاة الشعور بالنقص والخطيئة، وبأنها غير مرغوب فيها، وليس الحال كذلك فى البلاد الأوربية؛ فالفتاة هناك تحظى بما يحظى به الفتى من حريات، وقدلا يكون الضغط الاجتماعى عليها أكثر منه على الفتى.

أسباب اللجلجة:

إن النظرية القائلة بأن منشأ اللجلجة تمتد جذوره إلى أصول نفسانية هى أوسع النظريات شيوعاً، لأن الأساس فى إصابة المتلجلجين بهذا الاضطراب الكلامى يرجع إلى ما يشعرون به من قلق ومن انعدام الأمن فى طفولتهم المبكرة.

وقد كان من الأسباب الرئيسية فى تكوين هذه المشاعر فى نفوس هؤلاء الأطفال العوامل البيئية التالية:

١- إفراط الأبوين ومغالاتهما فى رعاية طفلهما وتدليله. وكان يحسن أن يدرباه على الاستقلال والاعتماد على النفس.

٢- محاباة الطفل وإيثاره بالخطوة والتدليل، مما يؤدى إلى حقد رفقائه وإذكاء نيران الغيرة فى قلوبهم.

٣- افتقار الطفل إلى عطف أحد أبويه وإلى رعايته.

٤- التعس والشقاء العائلى.

٥- تعارض التيارات وتنازل الأهواء فى الأسرة.

٦- إجبار طفل أعسر على استعمال يده اليمنى فى الكتابة.

٧- الإخفاق فى التحصيل المدرسى.

هذه هى مظاهر انعدام الأمن التى تنشأ عن أسباب خارجية أو موضوعية وهى تؤدى بالتدريج إلى قيام صراعات انفعالية، أو إلى نوع من انعدام الأمن الداخلى، لا يلبث أن يستفحل أمره حتى يصير بالتدريج الجانب الغالب فى تكوين الناحية النفسية للطفل.

والآن يبرز أمامنا ونحن فى بيان هذا البحث، الأمر التالى، وهو المتعلق بكيفية حدوث العرض فى هذا النوع من الاضطرابات الانفعالية. حين تمر بالنفس أزمة عصبية شديدة تحاول أن تجد لها منصرفاً فتحيل صورة هذه الثورة إلى عوارض جسمانية، ولكن السؤال ما زال قائماً: لماذا عبرت تلك الشدة العصبية عن نفسها ودللت على وجودها بهذا الأسلوب بالذات، وفى هذه الأعضاء الكلامية بصفة خاصة، فى صورة لجلجة..؟

إن عيادات رعاية الأطفال غاصة بالأطفال المصابين الذين يشكون اضطرابات واختلالا فى الهضم، وإفراطاً فى التبول اللاإرادى، وانحرافاً فى

السلوك "السرقة والكذب مثـلاً" ولكنهم مع هذا كله خلو من هذا الاضطراب الكلامى الذى نحن بصدده.

وينتقل هذا السؤال إلى موضوع اختيار العوارض فى الأمراض النفسية العصبية حين يهدد الصراع النفسى الاتزان العقلى، يلجـأ العقل فيمـا يظهـر إلـى الاحتماء بنوع من التنفيس الانفعالى – تتجه فى هجومها إلى موطن النقص حيث يتاح مركز تنفيس صالح.

فمثلا فى حالة التبول اللاإرادى، نجد أن أى خلل وظيفى أو جسمانى يصيب الجهاز البولـى، قد يتيح مركز تنفيس صالحـا. والأطفال السارقون أو الكاذبون تكون نقيصتهم بمثابة تعبير عما يخالجهم من رغبة فى التماس العوض عما لحقهم من أذى أو إساءة. ففى مثل هاتين الحالتين، يكون "مركز التنفيس" هو الهدف الذى يهدفون إليه بما يصدر عنهم من تصرفات.

وعلى ضوء هذا التعليل يمكن تفسير عارض اللجلجة، فقد تبين من الحالات التى درسناها أن هنالك عللا جسمانية معينة تساعد على تسليط التنفيس الانفعالى وتركيزه فى عضلات الجهاز الكلامى.

ففى إحدى الحالات يمكن عزو "اختيار العارض" – وقد وقع هنا على اللجلجة – إلى ما اتضح من أن المصاب كان ممن يتنفسون من أفواههم وكان لسانه غليظاً غير عادى، مما ينبىء بأن فى أعضاء الكلام لديه شيئاً من قلة

الانسجام، خليقاً أن يصيب نطقه. ولعل هذين العاملين يفسران اتجـاه الاختيـار - أى اختيار العارض - هذه الوجهة بالذات، وفى حالة أخرى نجد أن الاضطراب فى جهاز تنفس الطفل، والصعوبـة التـى يلاقيهـا فـى أداء بعض الأصـوات أداء صحيحاً سليماً، يوحيان بأن فى أعضاء جهازه الكلامى شـيئاً مـن عـدم التناسـق. وقد طوع له هذا كلـه أن يندفـع تنفيسـه العـاطفى إلـى أهـون الطـرق وأيسـرها، وأعنى به طريق أعضائه الكلامية المريضة السقيمة. وفى حالة ثالثة كان الطفـل مصابا بتضخم اللوزتين، وبالنظر لما يعترى هذا المرض من ألم الفم والحلق فقد أصبـح الطفل عزوفـاً عـن الكـلام عسـير النطـق وعضلاتـه الكلاميـة ضعيفـة الانسجام. وكذا فى حالة رابعة أصيـب الطفـل فـى طفولتـه المبكـرة بلحميـة كمـا أثرت أيضاً فى تنفسه. فهاتان العلتان الجسميتان - أى تضخـم اللوزتيـن ولحميـة الأنف - يمكن أن تقوماً أساسا لتثبيت العارض.

مظاهر اللجلجة:

تظهر اللجلجه على شكلين مختلفين:

١- حركات ارتعاشية متكررة.

٢- تشنج موقفى يكون على شكل احتباس فى الكلام يعقبه انفجـار، ويتحـدث "فروشلز" عن التشنج التوقفى فيقول : إنه يظهر فى وضوح وجلاء بعد بداية اللجلجه بنحو سنة؛ إذ يبذل المتلجلج عند تحريك عضلاته الكلامية

جهودا ومحاولات فتبدو بوادر الضغط على شفتيه وعلى عضلات الجهاز الكلامى وبذلك تحتبس طلاقة لسانه.

وعندما ما تشتد وطأة اللجلجة على المصاب، تظهر بوادر جديدة تكون على شكل حركات مصاحبة للغرض الأصلى، منها تحريك الكفين أو اليدين، الضغط بالقدمين على الأرض، ارتعاش رموش وجفوف العين، إخراج اللسان من الفم، الميل بالرأس إما إلى الخلف أو إلى الجنب... الخ. ويلجأ المصاب إلى هذه الحركات، لعله يجد فيها معيناً يساعده على التخلص من احتباس الكلام.

علاج اللجلجة

على ضوء تشخيصنا لهذا الاضطراب الكلامى نستطيع أن نقترح الطريقتين التاليتين فى العلاج:

١- العلاج النفسى.

٢- العلاج الكلامى.

وقد قصدنا بهما إصلاح شخصيات المصابين بالإضافة إلى إصلاح ما اعوج من كلامها. ولبلوغ هذا القصد المزدوج استخدمنا هذا الأسلوب العلاجى الذى يشتمل على ضروب من العلاج النفسى، مضافاً إليها ما اصطلحنا على تسميته بالعلاج الكلامى. وتهدف أساليب العلاج النفسى إلى الكشف عما يحيط بالمصاب من فشل وإخفاق، وعلى إماطة اللثام عن الصراعات الانفعالية التى

مر بها فى السنوات الأولى من الحياة، كما تهدف كذلك إلى إعادة اتزانه الانفعالى وبناء شخصيته.

أما المجموعة الثانية من هذه الأساليب العلاجية "العلاج الكلامى"، فالغرض منها تمكين المتلجلج من استعادة قدرته الكلامية فى المواقف المختلفة.

والآن يبرز إلى الصدارة سؤال هام:

١- هل تؤدى إزالة اضطرابات المتلجلج النفسية إلى شفائه دون حاجة إلى علاج كلامى؟

إن الجوانب الذى أستخلصه من تحقيقاتى وفحوص الإكلينيكية القائمة على أساس حالات سابقه تبين أن مباشرة العلاج النفسى من شأنها أن تلطف من حدة القلق والتوترات الانفعالية ولكن اللجلجة تظل باقية على حالها، باستثناء حالات قليلة تتميز بصغر السن. وثبت كذلك أن العلاج الكلامى لا يكفى لشفاء اللجلجة.

وإذا كان الأمر كذلك فإنه يبدو أن أهمية العلاج الكلامى بالذات فى علاج اللجلجة، إنما هى أهمية ثانوية ما دامت أعراض اللجلجة معتبرة مظاهر خارجية لاضطرابات داخلية، بيد أنه حين تآزر العلاج النفسى بوسائله المتصلة باستقصاء كل ما يمكن استقصاؤه من البواعث الخفية وتحليل تلك البواعث، وسار جنبا على جنب مع العلاج الكلامى أمكن بلوغ نتائج علاجية أفضل.

إن تآزرت كهذا بين العلاج النفسى والعلاج الكلامى قد يحقق غرضاً شاملاً يستهدف مبدأين رئيسيين هما: بث روح الاستقرار فى نفس المتلجلج، ثم تهذيب كلامه وتقويمه من جديد. أما الهدف الأول فمنوط إحرازه بأمر واحد هو إزالة ما استبد بالمصاب من أسباب الاضطراب النفسى. وفى هذا يجدى الإيحاء والإقناع وإعادة تعليم الآباء من جديد ليغيروا ما بأنفسهم، وكذلك بث الثقة فى نفوس المصابين باللجلجة أنفسهم.

أما الهدف الثانى: فيمكن إداركه بشتى وسائل العلاج الكلامى مثل الاسترخاء الكلامى وتمرينات الكلام الإيقاعى وطريقة النطق بالمضغ والتدريب السلبى.

ومع ذلك فما زال هناك سؤالان، وإن لم تكن لهما أهمية كبرى إلا أنهما يستلزمان رداً، وهما:

١- أيهما أحق بالتقديم: العلاج الكلامى أو العلاج النفسى؟

٢- هل هناك مرجع يرجح إحدى هاتين الوسيلتين على الأخرى؟

أما الإجابة على السؤال الأول فهو أن العلاج النفسى قد يقدم على العلاج الآخر على أمل تخفيف وطأة التوتر والقلق عند المصاب باللجلجة، فما لم ترفع عن كاهل المصاب أعباء معضلاته، وما لم تزح من أمام عينيه ظروف

بيئية – وهى حجر عثرة فى سبيل شفائه – لكانت نتائج العلاج الكلامى مشكوكا فيها وفى آثارها.

بل لو أن هذا العلاج الذى لا يتناول إلا العوارض وحدها، أصاب نجاحا فإنه فى الواقع نجاحا موقوتاً، ما دام العلاج لم يمس العوامل النفسية التى هى علة العلل ومكمن الداء.

أما عن السؤال الثانى فأقول: ن ترجيح طريقة على أخرى إنما هو ترجيح مضلل إذا تعددت الوسائل.

فقد تبين أن التدريب السلبى أفاد كثيرا فى علاج اللجلجة من النوع الاهتزازى، فى حين أنه زادت من صعوبة الكلام عند أولئك المتلجلجين الذين يشكون من التشنجات التوقفية؛ وكذلك كان الإقناع أجدى عند الأطفال الكبار منه عند الأطفال الصغار. ومرد ذلك إلى أن المرجع فى الإقناع عائد إلى الفطنة والإدراك.

وغنى عن البيان أن إخفاق الوسائل السلبية وسبل الإقناع فى بعض الأحوال لا يعنى بالضرورة ضآلة قيمتها العلاجية أو يغض من قدرها.

دراسة تحليلية لبعض الحالات

الحالة الأولى:-

طفل فى التاسعة وأربعة شهور من عمره، مستوى ذكائه عال. فهو يبلغ من حيث الذكاء بحسب اختبار الإزاحة لألكسندر، مبلغ طفل عمره ١٢ سنة و ١٠ شهور.

الشكوى: لجلجة منذ سن مبكرة.

ترتيبه بين إخوته ٢ / ٢، "الأخ الأكبر يكبره فى السن بثلاث سنوات". ولقد اتضح من فحص الحالة ومن الاختبارات المختلفة ما يلى:

١- طبق على المفحوص اختبار "الروشاخ" فتبين أن الطفل يعانى كثيراً من المخاوف التى تزداد عند النوم وأنه شديد الحساسية للإهانة والقلق على مركزه فى الأسرة، واتصاله العاطفى بوالدته اتصال وثيق جداً، واعتماده عليها اعتماد لا يتناسب مع سنه.

٢- أجرى على الحالة اختبار الشخصية "لكارل روجرز" للتعرف على مدى توافقه الاجتماعى والعائلى، ودرجة شعوره بالنقص وإغراقه فى أحلام اليقظة، فحصل على النتائج الآتية:

(أولا) من حيث الشعور الشخصى بالنقص ١٢ درجة

(ثانياً) من حيث سوء التكيف الاجتماعى ٢٢ درجة

(ثالثا) من حيث سوء التكيف العائلى ١٤ درجة

(رابعا) من حيث الإغراق فى أحلام اليقظة صفر

المجموع الكلى ٤٨ درجة

ويتبين بمقارنة هذه الدرجات بجدول المعايير للاختبار أن شعور الطفل بالنقص شعور عادى لا يزيد أو ينقص عما يتوقع لمن كان فى مثل سنه. كما أنه يعانى الكثير من سوء التوافق الاجتماعى "أى من حيث قدرته على أن يتفاعل تفاعلاً طيباً مع غيره من الأفراد خارج الأسرة"، فهو قد أحرز ٢٢ درجة فى حين أن الطفل العادى السوى فى هذه الناحية بالذات يحصل على درجة تتراوح بين ١٠ - ١٤، أما من حيث سوء التوافق العائلى فقد بين الاختبار أن الطفل يعانى الشئ الكثير من سوء التوافق العائلى فهو يحس إحساساً "لا يخالجة شك فى أن أبويه يفضلان أخاه عليه وأنه فى المرتبة الثانية من الأهمية فى نظر الأسرة"، كما بين الاختبار أن الطفل يعانى غيرة شديدة من أخيه فى مواقف كثيرة، ولعل خير ما ندلل به على قولنا هذا أنه قد أحرز ١٤ درجة من درجات سوء التوافق العائلى، فى حين يحرز الطفل العادى فى هذه الناحية درجة تتراوح بين ٧، ١٠ وأن الطفل الذى يحرز ١١ درجة أو أكثر يكون حظه من سوء التوافقى العائلى كبيراً.

لكن هذا الاختبار أبان أن الطفل أكثر التصاقا بالواقع، فهو لا يجنح إلى الخيال إلا قليلا، ولا يغرق فى أحلام اليقظة كما قد يغرق غيره من الأطفال إذ هو لم يحرز درجة واحدة من درجات الانحراف فى هذه الناحية.

الخلاصة:-

اتضح لنا من دراستنا للطفل أن مصدر العلة فى هذه الحالة يرجع فى أساسه إلى مشكلته مع أخيه الأكبر وإهمال والديه فى حل هذه المشكلة. وقد ترتب على ذلك كما ظهر من الاختبارات الإسقاطية شعور الطفل بالقلق على مركزه فى الأسرة، فغالى فى اتصاله العاطفى بأمه لعله يجد فى ذلك سبيلا إلى عونه والأخذ بيده.

أما عن العامل الاستعدادى الذى حدد ظهور العرض على هذا النحو "لجلجة فى الكلام" فيرجع إلى إصابة الطفل بتضخم فى اللوزمن صغره. إن هذه العلة الجسمية يمكن أن تقوم أساساً لتثبيت العرض.

الحالة الثانية:

هذه حالة لطفلة فى الثامنة من عمرها كانت تشكو من اللجلجة فى الكلام وقد كان ترتيبها بين إخوتها الأولى، بين اثنين؛ إذ لم يكن لها من الأخوة إلا طفل واحد ذكر، عمره همسة شهور.

ظلت الطفلة وحيدة مدة تبلغ سبع سنوات كانت فيها موضع تدليل كبير من الوالدين، حتى رزقت الأم بطفل ذكر، فبدأ اهتمامها بتوجه إلى المولود الجديد، وتزعزع مركز الطفلة فى الأسرة، وجعلت تشعر أنها لم تعد فى المحل الأول وأنها غير مرغوب فيها ولعل هذا الشعور هو الذى أدى إلى الاضطراب النفسى الذى بدأ على شكل لجلجة فى الكلام، وقد تأكد هذا لدينا بعد أن أجرينا اختبار التعرف على الاتجاهات العائلية "ليديا جاكسون"..

وقد ذكرت الطفلة بصدد إحدى صور الاختبار:

"كان مرة راجل متزوج واحدة وبعدين خلف بنت. البنت دى كبرت وبعدين الواحدة دى رجعت خلفت تانى. وكات الأم بترضع البنت الصغيرة وبتلاعبها طبعاً لأنها صغيرة وما كانتش بتلاعب البنت الأولنية لأنها كبيرة. وبعدين البنت غارت وكانت عاوزة تقطع فى نفسها. وكانت عاوزه كمان تموت أختها الصغيرة..."

كذلك كان لسوء العلاقات بين والد الحالة وأمها أثره فى تفاقم هذا الاضطراب النفسى المستتر وراء ظاهرة اللجلجة؛ إذ كانت الأم وحيدة أبويها تنال منهما الشئ الكثير من التدليل، ولم تحقق لها حياتها الزوجية ما كانت تطمح إليه من أحلام.

كل هذا كان لـه أثره فى نفسية الأم فأصبحت عصبية المزاج، برمة بحياتها الزوجية فى السنوات الأولى.. وقد ساعد تطبيق اختبار تفهم الموضوع على الأم فى الكشف عن العوامل التى أدت إلى عدم شعورها بالطمأنينة والرضا. وهكذا كان فهم المشكلة من ناحية الأم - وكذلك الطفل - عونا على توجيه الأم إلى أن تغير من اتجاهها نحو الحالة، الأمر الذى اعاد الثقة للطفلة بنفسها، وأزال الأسباب التى كانت تبعث القلق فى نفسها، وتشعرها بأنها غير مرغوب فيها؛ وخصوصا بعد أن ولد الطفل الثانى للأسرة، وكذلك ساعد العلاد الكلامى على تخفيف حدة اللجلجة.

(سادسا) السرعة الزائدة فى الكلام [١]

يتميز هذا النوع من العيوب الكلامية بالسرعة الزائدة فى عرض الأفكار والتعبير عنها، لدرجة لا تتضح منها بعض الكلمات أو المقاطع؛ وينتج عن ذلك أن يصبح الكلام مضغوما لدرجة الخلط. وفى الحالات الشديدة من هذا النوع من الاضطرابات الكلامية يتعذر على المستمع فهم ما يقال، والغريب أن المصاب لا يدرك الطريقة غير المألوفة التى يتحدث بها، إلا أنه إذا ما لفت نظره إلى طريقة كلامه، عاد إليه صوابه وأخذ يتكلم بطريقة طبيعية، إلا أنه سرعان ما يعود إلى أسلوبه المعيب فى التعبير.

---

[١] Cluttering.

إن هذا العيب الكلامى لا يقتصر على التعبير الشفهى؛ بل يظهر كذلك أثناء القراءة، حيث نجد الكلمات تتداخل مع بعضها، كما أن بعض المقاطع تحذف كلية.

الأسباب:-

إن المشكلة الأساسية فى مثل هذه الحالات ترجع فى جوهرها إلى أن الأفكار تتدفق على الذهن بسرعة لدرجة يتعذر معها التنظيم بين الناحية الحسية (الأفكار) وبين الناحية الحركية فى العملية الكلامية (النطق وإخراج الحروف). إن المشكلة فى أساسها ترجع إلى عدم التناسق أو التآزر بين الناحية العقلية (Mentation) فى الكلام والناحية اللفظية (Verbalisstion).

العلاج:-

وتقوم العملية العلاجية فى مثل هذه الحالات على الأساس التالى:

(أولا) تنظيم عملية التفكير لدى المصاب ويمكن تحقيق ذلك بوسائل عدة من بينها.

(ثانيا) أن يعرض على المصاب صورة تتضمن سلسلة متتابعة من الحوادث ويطلب منه أن يصف الصورة، متبعا الترتيب المنطقى للحوادث الواردة فى الصورة؛ على أن يكون الوصف فى لغة بسيطة واضحة.

(ثالثا) يدرب المصاب على هذه الطريقة على النحو التالى: تستعمل قطعة من الورق المقوى تغطى صحيفة الكتاب فيما عدا فتحة صغيرة تسمح برؤية كلمة واحدة من الصحيفة المقروءة. ينقل القارئ الورقة من كلمة إلى الكلمة التى تليها، علىأن يقرأ كل كلمة بصوت مرتفع. بهذه الطريقة يمكن تنظيم عملية القرءاة بشكل لا يسمح له بالسرعة. وبالإضافة إلى ذلك فإننا نستطيع أن ندربه على القراءة فى وحدات زمنية بطيئة.

(رابعا) وهناك ناحية نفسية هامة فى العلاج، إذ يجب أن يفهم المصاب أهمية العملية الكلامية فى نمو الفرد وتقدمه فى المجتمع. كل ذلك يجعله يبذل الجهد فى العناية بكلامه، ويعتمد بذل الجهد فى مثل هذه الحالات على التروى والتأنى فى نطق الحروف والمقاطع.

وفى نهاية المقام أحب أذكر أن الاخصائى النفسى يعد بمثابة اذن صاغية وعين صائبة وعقل مفكر ولسان حكيم وان علم النفس قد جعل من فعل الخير علم عرض الاحسان منهج، ومن مشاكل الحياه يومية حصيلة التفكير العلمى.

أ.د.م جمال مختار حمزة

القاهرة ١٩٩٩

المراجع

١- ابو الفتوح رضوان: التعليم الابتدائى.

٢- احمد زكى محمد: مبادئ علم النفس التعليمى.

٣- جبريل كالفى: سيكولوجية طفل الوضة.

٤- جمال مختار حمزة: القيم التعليمية للابناء وعلاقتها بغياب الأباء للعمل بالخارج.

٥- جون كونجر وأخرين: سيكولوجية الطفولة والشخصية.

٦- جون ديوى الطبيعية البشرية والسلوك الانسانى. مترجم. د.ت.

٧- سعدية بهادر: علم نفس النمو.

٨- صالح الشماع: اللغة عند الطفل.

٩- طلعت منصور: الدافعية الى الانجاز.

١٠- ليلى كرم الدين: اللغة عند الطفل.

١١- مختار حمزة: ارشاد الآباء والأبناء.

١٢- مبادئ علم النفس.

١٣- مصطفى ناصف: اللغة والتفسير والتواصل.

١٤- مصطفى فهمى: سيكولوجية الطفولة والمراهقة.

١٥- ــــــــــ: مجالات علم النفس.

* راجع بالتفصيل محاضرات أنسى قاسم كلية رياض الأطفال ج القاهرة

16- Bukatto, D. child development atopical approach, Moughton mifflin company, 1992.

17- Buss, Arnold, M. Psychology Behavior perspective 2 nd ed. New york, Jhon & Sons, 1993.

18- Marris John. Language development in school for children with sever learning difficulties, 1988.

19- Hulit. L. M. An introduction to speech and language development Macmillan publishing company, 1993.

20- Harris, John. Language development in schools for children with sever learning difficulties croom melm, 1988.

21- Ronan, J. Education in Relation to achivement and personality J, of Education psychology, vol, 46, 1986.

الفهرس